

Familien hoch begabter Kinder: empirische Analysen und Folgerungen für die Beratung

Abhandlung
zur Erlangung der Doktorwürde
der Philosophischen Fakultät
der Universität Zürich

Vorgelegt von
Irène Hüsler

von Rudolfstetten AG

Angenommen im Wintersemester 2006/07 auf Antrag von
Herrn Prof. Dr. François Stoll und Frau PD Dr. Ursula Hoyningen-Süess

Studentendruckerei, Zürich, 2007

Abstract

Die Nachfrage für schulpsychologische Beratungen im Zusammenhang mit Hochbegabung hat in den letzten Jahren deutlich zugenommen. In der praktischen Arbeit werden vermehrt hoch begabte Kinder beschrieben, deren schulische Entwicklung aus Sicht von Eltern und Lehrpersonen beeinträchtigt verläuft oder verlaufen könnte. Die existierenden Beratungskonzepte fokussieren in erster Linie auf die Auffälligkeiten der hoch begabten Kinder und weit weniger auf deren Umfeld. Die vorliegende Studie leistet einen Beitrag dazu, förderliche und hemmende Bedingungen für die schulische Entwicklung hoch begabter Kinder aus Sicht der Eltern zu beschreiben und daraus Folgerungen für die Beratungsarbeit mit Familien und Lehrpersonen zu ziehen. Es interessieren erstens Besonderheiten in den Familienstrukturen und in den innerfamiliären Beziehungen in Familien mit einem hoch begabten Kind. Zweitens werden aus Sicht der Eltern die bisherigen Schulerfahrungen, ihr Umgang mit der Diagnose Hochbegabung und ihre Wertorientierungen gegenüber der Schule untersucht. Dafür werden quantitative und qualitative Methoden verwendet: Erstens wird eine schriftliche Fragebogenuntersuchung durchgeführt, zweitens wird ein Teil der Eltern hoch begabter Kinder mündlich interviewt. Die Untersuchung bestätigt, dass hoch begabte Kinder häufiger aus Familien mit höherem Bildungsniveau und höherem Berufsstatus der Eltern stammen. Besonderheiten im innerfamiliären Beziehungsgeflecht lassen sich nicht nachweisen. Es zeigt sich, dass aus Sicht der Eltern weder aufgrund von Langeweile während des Unterrichts noch aufgrund von Verhaltensauffälligkeiten und/oder Leistungsschwierigkeiten zwingend Konsequenzen bezüglich der Schulung gezogen werden müssen. Jedoch erweisen sich die Beziehung zwischen Eltern und Lehrperson, der Umgang mit der Diagnose Hochbegabung und gemeinsame resp. unterschiedliche Wertorientierungen zwischen Eltern und Lehrpersonen als zentrale Bedingungen, die hemmend auf die Entwicklung des hoch begabten Kindes wirken können. Für die Beratung von Eltern und Lehrpersonen bedeutet dies, dass insbesondere dem Umfeld hoch begabter Kinder - vorrangig der Beziehung zwischen Eltern und Lehrperson sowie den Ansichten beider bezüglich Hochbegabung und „gutem“ Unterricht - besondere Beachtung zu schenken ist und die schulischen Lern- und Verhaltensschwierigkeiten des Kindes immer im Bezug dazu analysiert werden müssen.

Vorwort

Die empirischen Analysen der vorliegenden Dissertation entstanden grösstenteils im Rahmen des Nationalfondsprojektes „Erziehung und Bildung hoch begabter Kinder und Jugendlicher“, das am Institut der Universität Zürich unter der Leitung von Frau Dr. Ursula Hoyningen-Süess im Zeitraum von 2001 bis 2004 durchgeführt wurde. Im Zentrum dieses Nationalfondsprojektes stand die Frage, warum in der Deutschschweiz bei hoch begabten Schülerinnen und Schülern immer häufiger sonderpädagogische Massnahmen als erforderlich erachtet werden. Die gesamte Untersuchung wurde in drei Teilprojekte aufgeteilt: Im ersten Teilprojekt standen die hoch begabten Schülerinnen und Schüler im Zentrum und es wurden insbesondere Persönlichkeitsuntersuchungen durchgeführt. Im zweiten Teilprojekt lag der Fokus auf der Familie, es war die Grundlage für die vorliegende Arbeit. Im dritten Teilprojekt schliesslich standen die Lehrpersonen dieser Schülerinnen und Schüler im Zentrum und es wurde nach den Gründen gefragt, warum hoch begabten Kindern besondere pädagogische Bedürfnisse zugeschrieben werden.

Ohne die Beteiligung vieler Familien und Lehrpersonen hätte die vorliegende Studie nicht realisiert werden können. Es ist nicht selbstverständlich, dass sich Kinder, Eltern und Lehrpersonen für die aufwändigen Befragungen Zeit nahmen. Ihnen allen gilt mein Dank.

Dann möchte ich der Projektleiterin Frau Dr. Ursula Hoyningen-Süess danken, die mich während des ganzen Arbeitsprozesses unterstützte und immer wieder wertvolle inhaltliche Hinweise einbrachte. Ebenso gilt mein Dank Herrn Prof. Dr. François Stoll, der meine Arbeit als Referent betreute. Der Projektgruppe des Nationalfondsprojektes – Dominik Gyseler, Denise Hampson und Claudia Roth-Reber – möchte ich ebenfalls danken. In den vielen Diskussionen erhielt ich immer wieder wertvolle Anregungen für meine Arbeit. Mein Dank geht ausserdem an Simone Schoch, die mit grosser Sorgfalt und Geduld die aufwändigen Transkripte erstellte. Schliesslich geht ein sehr herzliches Dankeschön an Marc Elsener, meinen Lebenspartner, der mit viel Geduld und Genauigkeit das Layout der Arbeit gestaltete und mir immer zur Seite stand, meine Arbeit kritisch hinterfragte und der insbesondere für unsere Tochter Estelle da war, wenn die Arbeit intensiv wurde.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Theoretische Grundlagen	4
2.1 Hochbegabung	4
2.1.1 Hochbegabung als hohe allgemeine Intelligenz	5
2.1.2 Hochbegabung als personale (und soziale) Disposition für Leistungsexzellenz	6
2.1.3 Fazit: Definition von Hochbegabung	11
2.2 Beratung	12
2.2.1 Begriff Beratung	12
2.2.2 Allgemeine Beratungskonzepte	15
2.3 Familie	17
2.4 Familiäre Umwelt und kognitive Entwicklung des Kindes	19
2.4.1 Der Einfluss familiärer Struktur- und Prozessvariablen	20
2.4.2 Intelligenz, Schulleistung und familiäre Umwelt	24
2.4.3 Fazit: Familie, Schule und kindliche Persönlichkeit - ein erweitertes Verständnis von Hochbegabung	25
2.5 Familien hoch begabter Kinder	28
2.5.1 Sozioökonomischer Hintergrund und Familienstruktur	28
2.5.2 Familienbeziehungen	29
2.5.3 Schulerfahrungen	31
2.5.4 Wertorientierungen und Umgang mit der Diagnose Hochbegabung	32
2.5.5 Fazit: Ausgangspunkte für die Analyse familiärer Umfeldbedingungen hoch begabter Kinder	34
2.6 Beratung von Familien mit hoch begabten Kindern und deren Lehrpersonen	35
2.6.1 Beratungsanlässe	36
2.6.2 Schulische Förderung hoch begabter Kinder	38
2.6.2.1 Förderansätze und Schulentwicklung	38
2.6.2.2 Schulische Fördermassnahmen	42
2.6.2.3 Wirksamkeit und Nutzen schulischer Fördermassnahmen	49
2.6.3 Spezifische Beratungskonzepte	50
2.6.4 Fazit: Ein Beratungsmodell	53
2.7 Familiendiagnostik	57
2.7.1 Der Familienklima-Ansatz	58
2.7.2 Das Circumplex-Modell	58
2.7.3 Das Familienmodell	59
2.8 Familiendiagnostische Fragebogeninventare	61
2.8.1 Die Familienklimaskalen (FKS)	61
2.8.2 Die Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scales (FACES III)	62
2.8.3 Die Familienbögen (FB)	62
2.8.4 Fazit: Wahl des Fragebogeninstrumentes	63

3. Fragestellungen	65
4. Methodik	68
4.1 Themenbereich 1: Familienstruktur und familiäre Beziehungen	68
4.1.1 Zusammensetzung der Stichprobe Themenbereich 1	69
4.1.2 Fragebogen „Die Familienbögen“	69
4.2 Themenbereich 2: Schulerfahrungen, Diagnose und Wertorientierungen in Familien mit hoch begabten Kindern	70
4.2.1 Zusammensetzung der Stichprobe Themenbereich 2	71
4.2.2 Interview	72
4.2.3 Lehrpersonen-Fragebogen zur Vielfalt der Lernvoraussetzungen	73
4.3 Datenaufbereitung und Datenbereinigung	74
4.3.1 Fragebögen	74
4.3.2 Eltern-Interviews	74
4.3.2.1 Transkription	74
4.3.2.2 Transkriptionsregeln	76
4.3.2.3 Leitfaden Interview-Transkription	78
4.4 Auswertung der quantitativen Daten	79
4.4.1 Statistische Analysen	79
4.4.2 Auswertung Fragebogen „Die Familienbögen“	81
4.4.3 Auswertung Fragebogen zu soziodemografischen Daten	81
4.4.4 Auswertung Fragebogen zur Vielfalt der Lernvoraussetzungen	82
4.5 Auswertung der qualitativen Daten	83
4.5.1 Qualitative Inhaltsanalyse	85
4.5.2 Inhaltsanalytische Gütekriterien	87
4.5.3 Eltern-Interviews	89
4.5.3.1 Analyse des Ausgangsmaterials	89
4.5.3.2 Fragestellungen der Analyse	90
4.5.3.3 Ablaufmodell	93
4.5.3.4 Kategoriensystem	94
4.5.3.5 Codierregeln	98
5. Ergebnisse	100
5.1 Familienstruktur und Beziehungsgeflecht in Familien mit hoch begabten Kindern	100
5.1.1 Skalenskonsistenz des Fragebogens „Die Familienbögen“	100
5.1.2 Ergebnisse zur Familienstruktur	103
5.1.3 Ergebnisse zum familiären Beziehungsgeflecht	105
5.2 Schulerfahrungen, Diagnose und Wertorientierungen: Ergebnisse der Eltern-Interviews	107
5.2.1 Beschreibung der Stichprobe	107
5.2.2 Typisierung der Eltern-Interviews anhand inhaltlicher Kriterien	108
5.2.3 Ergebnisse zu den Fragestellungen	113
5.2.4 Anwendung inhaltsanalytischer Gütekriterien	121
5.3 Entwicklungsförderliche und entwicklungshemmende Bedingungen aus Sicht des hoch begabten Kindes und seiner Lehrpersonen	122

6. Diskussion	127
6.1 Gibt es die „typische“ Familie mit hoch begabten Kindern?	127
6.2 Förderliche und hemmende Bedingungen für die schulische Entwicklung des hoch begabten Kindes	128
7. Folgerungen für die Beratung	134
7.1 Spezifizierung des allgemeinen Beratungsmodells auf die Situation in der Hochbegabtenberatung	134
7.2 Beratung konkret: Umsetzung der Erkenntnisse in der Forschungs- und Beratungsstelle «svilup»	139
8. Zusammenfassung	143
9. Literaturverzeichnis	148
Anhang Inhaltsverzeichnis	154

1. Einleitung

Seit einigen Jahren werden schulpyschologische Dienste deutlich häufiger mit der Frage konfrontiert, wie mit unterforderten Kindern umzugehen sei. Auch wollen Eltern und Lehrpersonen vermehrt abklären lassen, ob ein Kind hoch begabt ist. Fachliche Beratung wird aber auch immer öfter gesucht, weil das hoch begabte Kind Schwierigkeiten in der Schule zeigt. Diese Kinder, trotz vermuteter oder bereits diagnostizierter Hochbegabung im Sinne einer sehr hohen allgemeinen Intelligenz, können die geforderten Schulleistungen nicht oder nur knapp erfüllen oder können trotz guter schulischer Leistungen nur schwer in den Klassenverband integriert werden. Es ist zu vermuten, dass die Entwicklung dieser Kinder beeinträchtigt werden könnte oder es bereits ist. Die Gründe dafür sind vielfältig. Aus entwicklungspsychologischer und sonderpädagogischer Perspektive wird davon ausgegangen, dass die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes einerseits durch das Zusammenspiel mehrerer Entwicklungsmerkmale geprägt wird, dies manifestiert sich in unterschiedlichen kindlichen Kompetenzen und Bedürfnissen. Andererseits wird die kindliche Persönlichkeit durch das nähere und weitere Umfeld beeinflusst, das Erwartungen und Anforderungen an das Kind stellt. Besteht eine Dissonanz zwischen den Entwicklungsmerkmalen des Kindes, seinen Kompetenzen und Bedürfnissen sowie den Erwartungen und Anforderungen der sozialen Umwelt, kann dies längerfristig die kindliche Entwicklung beeinträchtigen.

In der Folge wird diesen Kindern sonderpädagogischer Förderbedarf attestiert, was in den letzten Jahren zu einer starken Zunahme an unterschiedlichen Fördermassnahmen und Förderangeboten inner- und ausserhalb des Regelklassenunterrichts geführt hat. Die Verfügbarkeit solcher Förderprogramme für hoch Begabte hat wiederum zur Folge, dass die Nachfrage für fachliche Beratung weiter zunimmt, weil die Zuweisung oftmals eine psychologische Abklärung verlangt.

Die Fachpersonen an den öffentlichen Beratungsstellen fühlen sich aber häufig wenig kompetent in der Thematik Hochbegabung. Das verstärkte Beratungsbedürfnis und möglicherweise auch die fehlenden Kompetenzen an öffentlichen Fachstellen hat in den letzten Jahren auch dazu geführt, dass mehrere auf Hochbegabung spezialisierte private Beratungsstellen eröffnet wurden.

Im deutschsprachigen Raum existieren zwar bereits Beratungskonzepte für den Bereich Hochbegabung.¹ Diese fokussieren jedoch – ausgehend von den Anliegen der Ratsuchenden – vorrangig auf die Auffälligkeiten des Kindes. Es wird zwar anerkannt, dass familiäre und schulische Bedingungsfaktoren in die Analyse schulischer Problemsituationen hoch begabter Kinder einbezogen werden müssen, aber es ist nicht zentraler Gegenstand der bisherigen Arbeiten und empirisch kaum erforscht.

¹ Insbesondere die Arbeiten von E. Elbing (2000) und A.J. Wittmann (2003)

Bisher wurden vereinzelt Elternbefragungen durchgeführt, die jedoch nur Familien berücksichtigten, welche im Zusammenhang mit der Hochbegabung ihres Kindes eine Beratungsstelle aufsuchten. Doch fehlen empirische Erkenntnisse aus der Perspektive von Eltern hoch begabter Kinder, die bisher *keine* fachliche Hilfe beanspruchten. Gleichermassen fehlen auch allgemeine Erkenntnisse darüber, welche Konstellationen zwischen Kind, Familie und Schule für die Entwicklung des hoch begabten Kindes förderlich resp. hinderlich wirken. Hier setzt die vorliegende Arbeit an. Sie befasst sich mit folgender *Leitfrage*:

Welche förderlichen und hemmenden Bedingungen für die schulische Entwicklung des hoch begabten Kindes existieren aus Sicht der Eltern?

Daraus werden Folgerungen für die praktische Beratungsarbeit gezogen. Die Studie beabsichtigt, den Fachpersonen im Bereich Hochbegabung ein theoretisch fundiertes, empirisch abgestütztes und praxisrelevantes Instrument in Form eines Beratungskonzeptes anzubieten. Das Konzept soll in Beratungsgesprächen dienlich sein und in der Erziehungsberatung sowie in der Schul- und Laufbahnberatung eingesetzt werden können.

Die vorliegende Untersuchung geht davon aus, dass von einer (potentiell) beeinträchtigten schulischen Entwicklung gesprochen werden kann, wenn dem Kind sonderpädagogischer Förderbedarf attestiert wird. Ausgangspunkt für die Analyse bilden daher erstens Familien, deren hoch begabtes Kind an einem Förderprogramm teilnimmt, und zweitens Familien, die bei ihrem hoch begabten Kind bisher keinen sonderpädagogischen Förderbedarf feststellten. Es handelt sich also nicht nur um Familien, die eine Beratungsstelle aufsuchten, sondern auch Familien, die sich bisher nicht dazu veranlasst fühlten. Darunter finden sich auch Familien, deren hoch begabtes Kind bisher nicht als solches diagnostiziert wurde.

Im Mittelpunkt der empirischen Erhebungen stehen die Eltern. Für die Beratungsarbeit interessiert erstens, ob die Familien hoch begabter Kinder bestimmte Merkmale - bezüglich ihrer Strukturen und innerfamiliären Beziehungen - aufweisen oder ob sie sich nicht grundsätzlich von Familien mit durchschnittlich begabten Kindern unterscheiden. Zweitens interessiert, wie die Eltern die schulische Entwicklung ihres Kindes und die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus erleben. Natürlich ist dabei die Sicht der Eltern nicht nur geprägt von den aktuellen und früheren Erlebnissen mit ihrem hoch begabten Kind, sondern ebenso von ihrer eigenen Schul- und Lebenserfahrung. Zu vermuten ist nämlich, dass diese dahinterliegenden Wertorientierungen die heutige Einschätzung der schulischen Situation des Kindes massgeblich mitbestimmen.

Die methodische Anlage des Projektes beinhaltet eine quantitative und eine qualitative Erhebung. Im quantitativen Teil werden Eltern und Kinder schriftlich befragt, im qualitativen Teil nehmen einige dieser Eltern an einem mündlichen Interview teil. An der schriftlichen Erhebung beteiligen sich erstens Familien, deren hoch begabtes Kind an einem stundenweisen, tageweisen oder vollzeitlichen Förderprogramm teilnimmt. Zweitens werden Familien befragt, deren identifiziertes oder bisher nicht identifiziertes hoch

begabtes Kind die Regelklasse besucht und keine sonderpädagogische Förderung beansprucht. Besonderheiten in Familien mit hoch begabten Kindern können nur im Vergleich mit einer Referenzgruppe festgestellt werden, weshalb als Kontrollgruppe Familien mit durchschnittlich begabten Kindern befragt werden, die ebenfalls die Regelklasse besuchen. Die mündlichen Erhebungen haben explorativen Charakter und beziehen Mütter und Väter hoch begabter Kinder beider Gruppen ein.

Um die Leitfrage nach förderlichen und hemmenden schulischen Entwicklungsbedingungen aus Sicht der Eltern beschreiben zu können, werden untersuchungsleitende Fragen in zwei Themenbereichen gestellt.

Im Thema *Familienstruktur und familiäre Beziehungen* wird erstens gefragt, ob sich in den Beziehungen von Familien mit hoch begabten Kindern besondere Stärken zeigen, z.B. bezüglich Kommunikationsfähigkeit, verglichen mit Familien durchschnittlich begabter Kinder. Zweitens wird untersucht, ob bedeutsame Unterschiede zwischen Familien mit hoch begabten Kindern und Familien mit durchschnittlich begabten Kinder nachgewiesen werden können hinsichtlich struktureller Merkmale, wie Anzahl und Position der Geschwister. Es werden insgesamt 157 Familien befragt.²

Im Themenbereich *Schulerfahrungen, Diagnose und Wertorientierungen* werden die Eltern erstens gefragt, welche Bedürfnisse sie bei ihrem hoch begabten Kind aufgrund der bisherigen Schulerfahrungen wahrnehmen und zweitens welche Leistungs- und Verhaltensschwierigkeiten sie bei ihrem Kind beobachten. Drittens wird erforscht, ob die Eltern ihr Kind selber als hoch begabt bezeichnen und welche Veränderungen sie dadurch in ihrem schulischen und familiären Umfeld erleben. Viertens wird untersucht, welche Wertorientierungen gegenüber der Schule die Eltern hoch begabter Kinder äußern. Fünftens wird mit Blick auf das System Eltern-Lehrperson gefragt, ob sich Unterschiede in den Einschätzungen zwischen Eltern und Lehrpersonen zeigen, insbesondere bezüglich der Diagnose Hochbegabung, den Schulleistungen und den Schulschwierigkeiten des Kindes. Dazu werden die Einschätzungen der Lehrpersonen mittels Fragebogen erhoben.

Die empirischen Untersuchungen beschränken sich – mit Ausnahme der letzten Fragestellung – auf die Befragung der Eltern. Für ein umfassendes Beratungskonzept sind aber auch die Perspektiven der hoch begabten Kinder und der Lehrpersonen einzubeziehen. In der vorliegenden Studie werden daher ergänzend die empirischen Erkenntnisse zur Persönlichkeit hoch begabter Kinder und deren Lehrpersonen diskutiert, die im Rahmen des Nationalfondsprojektes „Erziehung und Bildung hoch begabter Kinder und Jugendlicher“ erhoben wurden, um Folgerungen für die Beratungsarbeit im Spannungsfeld Kind-Familie-Schule zu ziehen.

² Die Familien wurden im Rahmen des Nationalfondsprojektes „Erziehung und Bildung hoch begabter Kinder und Jugendlicher“ rekrutiert. In diesem Projekt wurden rund 2000 Primarschulkinder der 4. bis 6. Klasse befragt, von welchen anschliessend 302 Kinder für Persönlichkeitsuntersuchungen ausgesucht wurden. Die Familien dieser Kinder wurden für die vorliegende Studie angefragt (vgl. Vorwort).

2. Theoretische Grundlagen

Der Begriff „Hochbegabung“ wird je nach wissenschaftlicher Disziplin und Verwendungszweck unterschiedlich definiert. Ausgehend von gängigen Begriffen und Konzeptionen wird nachfolgend die für diese Arbeit geltende Begriffsbestimmung präsentiert (Kap. 2.1).

Anschliessend werden ausgehend vom Begriff „Beratung“ allgemeine Beratungskonzepte erläutert (Kap. 2.2). Dann wird erstens der Begriff „Familie“ definiert (Kap. 2.3), zweitens allgemein Einflüsse der familiären Umwelt auf die kognitive Entwicklung des Kindes diskutiert (Kap. 2.4) und drittens spezifischer bestehende Untersuchungen zum familiären Umfeld hoch begabter Kinder referiert (Kap. 2.5).

Familien hoch begabter Kinder suchen oftmals fachliche Beratung auf. Es werden Beratungsanlässe, mögliche Förderansätze und konkrete Förderangebote diskutiert. Anschliessend folgt die Erläuterung spezifischer Beratungsansätze in der Arbeit mit Familien hoch begabter Kinder, um schlussfolgernd ein vorläufiges Beratungsmodell zu entwickeln, das im Rahmen der vorliegenden Arbeit aufgrund der Erkenntnisse aus den empirischen Analysen weiterentwickelt wird (Kap. 2.6).

Die Untersuchung familiärer Systeme ist komplex und vielschichtig. Erst in jüngerer Zeit sind im Zug familientherapeutischer Strömungen vermehrt Modelle zu Organisation und Struktur von Familien entwickelt worden. Es werden drei umfassende, theorieübergreifende Familienmodelle erläutert (Kap. 2.7), die operationalisiert in Form von Fragebögen vorliegen. Abschliessend wird die Wahl des verwendeten Fragebogeninventars begründet (Kap. 2.8).

2.1 Hochbegabung

Der Begriff „Hochbegabung“ wird uneinheitlich und unscharf verwendet, wie dies auch beim Begriff „Begabung“ der Fall ist. Lange Zeit wurde insbesondere darüber debattiert, ob die Entwicklung von (Hoch)begabung stärker durch biologische Faktoren oder hauptsächlich durch Umwelteinflüsse bestimmt wird. Zu Beginn des letzten Jahrhunderts überwog der biologische Determinismus: Intellektuelle Hochbegabung wurde mit einer hohen erblich festgelegten Intelligenz gleichgesetzt, die (automatisch) zu aussergewöhnlichen Leistungen führt (Hany & Nickel, 1992). Dieser Ansicht war zu Beginn seiner Arbeit auch Terman (1925), der in seiner grossangelegten Längsschnittstudie eine Einfaktorentheorie der Hochbegabung propagierte, nach der ausschliesslich hohe Intelligenz ausschlaggebend für hohe Leistung sei. Heute besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass überdurchschnittliche intellektuelle Fähigkeiten eine zwar notwendige, nicht aber hinreichende Voraussetzung für das Erbringen aussergewöhnlicher Leistungen darstellen. Neben überdurchschnittlichen Fähigkeiten tragen weitere Persönlichkeitsmerkmale und soziale Faktoren entscheidend zur Realisierung von überdurchschnittlichen Leistungen bei. Die entscheidende Frage ist also nicht mehr, ob Anlage

oder Umwelt mehr Gewicht haben, sondern wie sie miteinander interagieren und inwieweit personale und soziale Merkmale als konstitutiv für eine Hochbegabung angesehen werden (Gyseler, 2003; Holling & Kanning, 1999).

Unterschiede in der Konzeptualisierung von Hochbegabung lassen sich insbesondere mit unterschiedlichen Erkenntnisinteressen und Fragestellungen, die mit der jeweiligen Konzeption beantwortet werden sollen, begründen. Die vorliegende Arbeit legt einen Schwerpunkt auf die Bestimmung entwicklungsförderlicher resp. entwicklungshemmender familiärer Bedingungen bei hoch begabten Kindern. Können soziale Konstellationen oder Bedingungen eruiert werden, welche die Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung des hoch begabten Kindes beeinträchtigen? Dazu ist zunächst zu klären, inwiefern soziale und/oder ergänzende personale Merkmale in verschiedenen Konzeptionen als determinierend für den Begriff der Hochbegabung erachtet werden.

Einerseits wird nachfolgend die Konzeption von Hochbegabung als Ausdruck hoher allgemeiner Intelligenz beschrieben (Kap. 2.1.1), andererseits wird die Auffassung von Hochbegabung als personale Voraussetzung für Leistungsexzellenz resp. als personale und soziale Bedingung für Hochleistung dargestellt (Kap. 2.1.2). Abschliessend wird die für diese Arbeit geltende Konzeption von Hochbegabung diskutiert (Kap. 2.1.3).

2.1.1 Hochbegabung als hohe allgemeine Intelligenz

Bis Mitte des letzten Jahrhunderts war die Konzeption von Hochbegabung als weit überdurchschnittlicher allgemeiner Intelligenz in Europa und den USA weit verbreitet. In den folgenden Jahrzehnten wurde diese eindimensionale Auffassung verschiedentlich durch eine mehrdimensionale Definition abgelöst, z.B. durch das Konzept der multiplen Intelligenzen von Gardner (1983) oder das Modell der mehrdimensionalen Fähigkeitskonzepte von Sternberg (1984).

In jüngerer Zeit gewann die Definition von Hochbegabung als hoher allgemeiner Intelligenz wieder an Beachtung, beispielsweise durch das breitangelegte Marburger Hochbegabtenprojekt unter der Leitung von Rost (1993; 2000). In dieser Studie wird Hochbegabung als sehr hohe, einzigartige Ausprägung der allgemeinen Intelligenz im Sinne des Spearmanschen (1927) Generalfaktors „g“ definiert. Danach liegt eine Hochbegabung vor, wenn ein Intelligenzgrad von $PR=98$ oder höher erreicht wird (Rost, 1993; 2000). Nach Rost (2000) umfasst die allgemeine Intelligenz „g“ die Fähigkeit, (1) sich effektiv und schnell Wissen anzueignen, (2) es in unterschiedlichen Situationen angemessen einzusetzen und (3) zu differenzieren, auf welche anderen Situationen die gewonnenen Erkenntnisse übertragen werden können. „Wir betrachten Hochbegabung als *Potential* (d.h. als exzellente intellektuelle *Kompetenz*, also als eine latente Variable) und trennen sie von der realisierten *Leistung* (exzellente *Performanz*, also von der manifesten Grösse)“ (Rost, 2000, S. 18). Eine hohe Schulleistung legt zwar eine entsprechende hohe Begabung nahe – Intelligenztests, die hoch auf den Faktor „g“ laden, korrelieren hoch bis sehr hoch mit Schulerfolg –, diese Verknüpfung ist jedoch nicht zwingend. Vielfach konnten auch hohe Korrelation zwischen der allgemeinen Intelligenz

„g“ und weiteren externen Kriterien, wie z.B. Berufserfolg in verschiedenen Sparten, Einkommen und bedeutsamen schöpferischen Leistungen, nachgewiesen werden (Rost, 1993). Nach Rost (2000) sprechen folgende Gründe für die Definition von Hochbegabung als allgemeine Intelligenz im Sinne des Generalfaktors „g“: Erstens gehen die aktuellen empirisch fundierten Intelligenzmodelle alle von einer hierarchischen Struktur der Intelligenz aus, an deren Spitze sich die allgemeine Intelligenz im Sinne des Generalfaktors „g“ befindet. Die Vorhersagekraft einer Intelligenztestbatterie basiert also hauptsächlich auf dem enthaltenen Anteil an allgemeiner Intelligenz, so dass die psychometrisch definierte allgemeine Intelligenz mehr Varianz erklärt als die Gruppenfaktoren zusammen. Zweitens gilt generell, dass Tests zur Erfassung der allgemeinen Intelligenz die besten singulären Prädiktoren für den überhaupt aufklärbaren Varianzanteil schulischer Leistungen darstellen (Rost, 2000). Für die Verwendung der allgemeinen Intelligenz „g“ als Definition von Hochbegabung spricht neben diesen Gründen ausserdem die Tatsache, dass viele Hochbegabtenstudien auf dieser Konzeption basieren, was die grösstmögliche Vergleichbarkeit der Ergebnisse ermöglicht (Gyseler, 2003).

Welche Forschungsfragen werden nun auf dem Hintergrund der Konzeption von Hochbegabung als hoher allgemeiner Intelligenz im Sinne des Generalfaktors „g“ untersucht?

Das Marburger Hochbegabtenprojekt fokussiert insbesondere folgende allgemeine Fragen: Wie ist der Entwicklungsstand des hoch begabten Grundschulkindes in physischer, emotionaler und psycho-sozialer Hinsicht? Wie nehmen die Interaktionspartner hoch begabte Kinder wahr? Welche Anforderungen und Wünsche stellen sie an besonders begabte Kinder (Rost, 1993)? In erster Linie geht es also um Unterschiede zwischen hoch begabten und durchschnittlich begabten Kindern hinsichtlich ausgewählter, insbesondere nicht-kognitiver, Persönlichkeitsmerkmale sowie um Differenzen bezüglich sozialer Bedingungen. Dazu wird vorausgesetzt, dass hohe Kompetenz nicht zwingend zu hoher Leistung führt, sondern dass Leistungsexzellenz teilweise auf andere leistungsförderliche Persönlichkeitsmerkmale oder begünstigende Umweltmerkmale zurückgeführt werden kann. Begabung und Leistung werden in dieser Konzeption also getrennt voneinander betrachtet, um personale und soziale Bedingungen zu eruieren, die bei der Umsetzung hoher intellektueller Fähigkeiten in hohe Leistungen förderlich resp. hinderlich wirken können (Gyseler, 2003; Rost, 1993; 2000).

2.1.2 Hochbegabung als personale (und soziale) Disposition für Leistungsexzellenz

In den 60er-Jahren des letzten Jahrhunderts veränderte sich in den USA der Fokus der Begabungsforschung: Während bis anhin primär die Frage untersucht wurde, ob singuläre Prädiktoren gemessen werden können, die einen bedeutsamen Zusammenhang mit schulischem und beruflichem Erfolg zeigen, wurde nun zunehmend die Frage gestellt, welches die Bestandteile innovativer und gesellschaftlich bedeutsamer Leistungen sind. Es wurde nicht mehr nach einem einzelnen Prädiktor für aussergewöhnliche Leistungen gesucht, sondern vielmehr nach *personalen Voraussetzungen* für herausragende Leis-

tungen. Einzig mit dem Bezug auf den Intelligenzwert konnte diese Fragestellung nicht mehr ausreichend beantwortet werden und es mussten neue Konzeptionen von Hochbegabung entwickelt werden. Insbesondere das „Drei-Ringe-Modell“ von Renzulli (1978) erlangte in der Folge grosse Beachtung.

Prägend für Renzullis Arbeit – der Entwicklung einer Konzeption von Hochbegabung als personale Voraussetzung für herausragende Leistungen – waren folgende Fragen (Renzulli, 1978; 1986):

- Welche Merkmale der Person sind notwendige, wenn auch nicht hinreichende, Voraussetzungen für das Erbringen innovativer, gesellschaftlich bedeutsamer Leistungen?;
- Gibt es eine Art Schwellenwert der Intelligenz, der notwendig ist, wenn auch nicht hinreichend, für das Erbringen innovativer, gesellschaftlich bedeutsamer Leistungen?

Ausgangspunkt für Renzullis Analysen waren die Biographien von bekannten Personen, die im Verlaufe ihres Lebens innovative und gesellschaftliche bedeutsame Leistungen geschaffen hatten. Die Ergebnisse führt Renzulli im Drei-Ringe-Modell zusammen und benennt die notwendigen, personalen Bedingungsfaktoren für herausragende Leistungen: hoch begabtes Verhalten wird als Schnittmenge dreier grundlegender menschlicher Eigenschaften definiert: (1) Überdurchschnittliche allgemeine oder spezifische Fähigkeiten, (2) Hohe Aufgabenverpflichtung und (3) hohe Kreativität (siehe Abbildung 1).

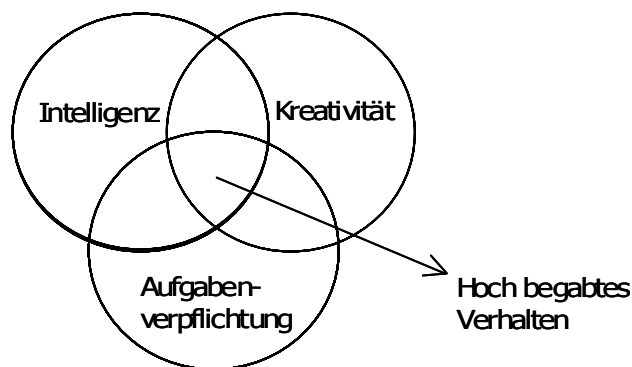


Abbildung 1: Drei-Ringe-Modell nach Renzulli (1978)

Überdurchschnittliche Fähigkeiten umfassen sowohl allgemeine kognitive Fähigkeiten, wie z.B. ein hohes Niveau im abstrakten Denken, als auch spezifische Fähigkeiten in verschiedenen Wissensgebieten. Unter *Kreativität* versteht Renzulli originelles, produktives, flexibles, selbständiges, divergentes Lösungsverhalten und Denken. *Aufgabenverpflichtung* meint die Fähigkeit, sich intensiv und über längere Zeit gedanklich mit einer Aufgabe auseinander zusetzen, sich gefühlsmässig von diesem Ziel angezogen zu fühlen und es mit Einsatz zu verfolgen. Als hoch begabt werden Personen bezeichnet, die diese Fähigkeiten besitzen oder in der Lage sind, sie zu erwerben und in einem

bestimmten Gebiet anzuwenden. Mit dem Drei-Ringe-Modell nimmt Renzulli eine stärker entwicklungsorientierte denn statische Position gegenüber dem Phänomen Hochbegabung ein. Eine Person entwickelt hoch begabtes Verhalten – das beobachtbar ist – und wird nicht als hoch begabt geboren. Er kam zum Schluss, dass neben hoher Aufgabenverpflichtung und hoher Kreativität ein Intelligenzwert von 120 notwendig ist, um Herausragendes zu leisten. Generell sind die Besten 15-20% einer bestimmten Fähigkeitsdimension in der Lage, aussergewöhnliche Leistungen auf diesem Gebiet zu erzielen (Gyseler, 2003; Holling & Kanning, 1999; Renzulli, 1978; 1986).

Beim Drei-Ringe-Modell handelt es sich um ein Erklärungskonstrukt für herausragende Leistungen eines Menschen. Es werden ausschliesslich personale Bedingungsfaktoren bestimmt, d.h. soziale Voraussetzungen werden aus Gründen der Praktikabilität ausgeschlossen. Das Modell ist einfach, dafür wenig präzise: Der Zusammenhang der personalen Bedingungen untereinander und der Zusammenhang mit weiteren personalen und sozialen Faktoren bleibt unklar. Noch heute wird das Drei-Ringe-Modell häufig als Grundlage für Förderprojekte für hoch begabte Kinder benutzt, obwohl das Erbringen herausragender Leistungen nicht Zweck dieser Förderprojekte ist.

Eine Modifikation des Drei-Ringe-Modells von Renzulli ist das „*Triadische Interdependenzmodell*“ von Mönks (1992), das neben personalen auch *soziale Bedingungsfaktoren* benennt, die das Erbringen von Höchstleistungen mitbedingen. Erst bei einem günstigen Zusammenwirken aller Faktoren – neben überdurchschnittlichen Fähigkeiten, Aufgabenverpflichtung und Kreativität auch Familie, Schule und Peers – könne sich Hochbegabung im Sinne herausragender Leistungen entwickeln (siehe Abbildung 2).

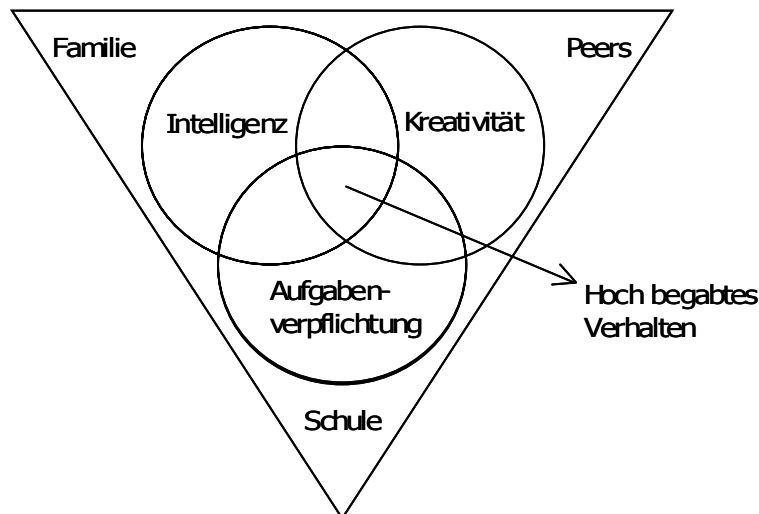


Abbildung 2: Triadisches Interdependenzmodell nach Mönks (1992)

Das von einer Person gezeigte Verhalten und die vorhandenen Motive sind das Ergebnis der Interaktion zwischen individuellen Anlagen und sozialer Umwelt. Die wechselseiti-

gen Beziehungen der Bedingungsfaktoren werden aber auch von Mönks nicht präzisiert, insofern erscheint die Erweiterung des Drei-Ringe-Modells um die drei Ecken der sozialen Bedingungen trivial.

Die Diskussion um *personale und soziale Voraussetzungen für Leistungsexzellenz* wurde im Laufe der 80er-Jahre des letzten Jahrhunderts insbesondere auch von Heller und Mitarbeitenden – im Rahmen der Münchner Hochbegabtenstudie – geprägt (Heller & Hany, 1986; Heller, 1990; 1992). Im Münchner (Hoch-)Begabungsmodell werden vier Komponenten beschrieben, die alle als Bedingungen für die Leistungserbringung verstanden werden. In ihrem Zusammenspiel bestimmen sie die individuelle Leistungsfähigkeit einer Person. Es werden (1) Begabungsfaktoren genannt, (2) nicht-kognitive Persönlichkeitsmerkmale beschrieben, (3) Umwelteinflüsse einbezogen und (4) daraus resultierend Leistungsbereiche definiert.

Heller geht von einem mehrdimensionalen Begabungskonzept aus, d.h. es gibt unterschiedliche Begabungsformen, die nicht unter dem Konzept der allgemeinen Intelligenz subsummiert werden können. Als *Begabungsfaktoren* werden intellektuelle Fähigkeiten, Kreativität, soziale Kompetenz, Musikalität und Psychomotorik unterschieden. Die personalen Bedingungskomponenten, die *nicht-kognitiven Persönlichkeitsmerkmale*, werden aufgrund der empirischen Ergebnisse des Hochbegabtenprojektes in die Faktoren Stressbewältigung, Leistungsmotivation, Arbeits- und Lernstrategien, (Prüfungs-)Angst und Kontrollüberzeugungen ausdifferenziert. Die sozialen Bedingungskomponenten der Leistungsentwicklung werden im Modell als *Umweltmerkmale* bezeichnet, bestehend aus Familienklima, Klassenklima und kritischen Lebensereignissen (z.B. Scheidung der Eltern, Umzug der Familie, Geburt eines Geschwisters etc.). Entsprechend unterschiedlicher Begabungsformen werden verschiedene Gebiete von *Leistung* unterschieden: Sport, Sprachen, Naturwissenschaften, Kunst, Musik, Malen, Technik, abstraktes Denken, Mathematik und soziale Beziehungen. Die Umsetzung in Leistung setzt das Zusammenspiel (angeborener) Begabungsfaktoren, günstiger nicht-kognitiver Persönlichkeitsmerkmale und förderlicher Umweltbedingungen voraus (siehe Abbildung 3).

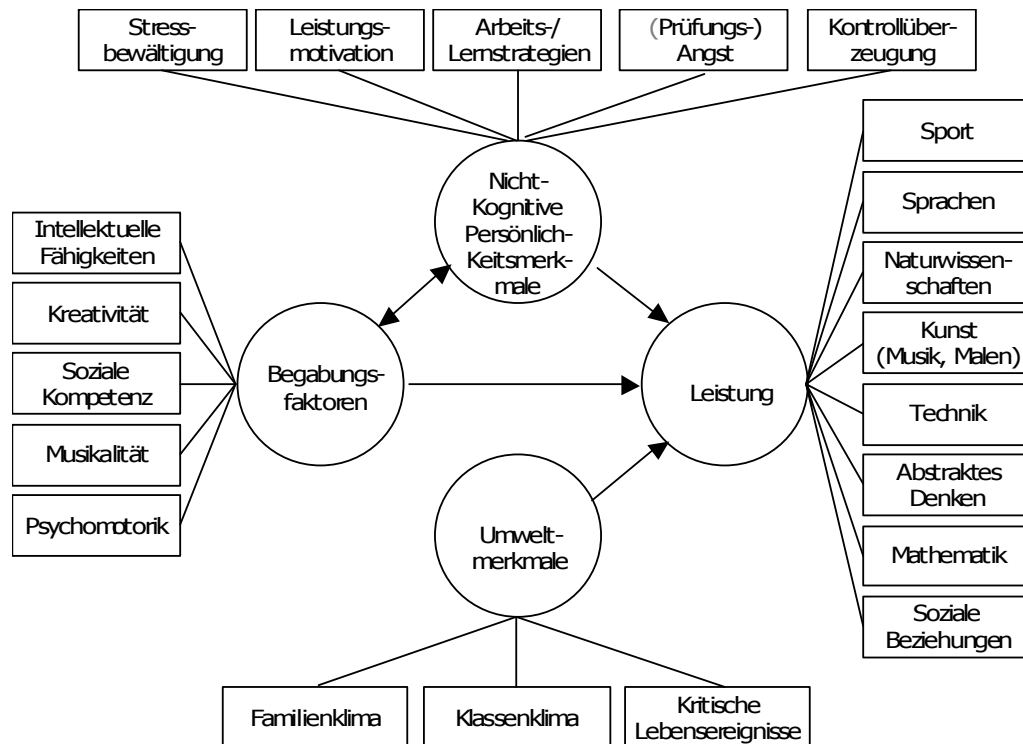


Abbildung 3: Münchner (Hoch-)Begabungsmodell nach Heller, Perleth und Hany (1994)

Hochbegabung wird somit als mehrdimensionales Fähigkeitskonstrukt in einem Netz von nichtkognitiven (z.B. motivationalen) und sozialen Moderatorvariablen sowie kriterialen Leistungsbezugsvariablen definiert. Bei der Umsetzung individueller Fähigkeitspotentiale in manifeste Verhaltensleistungen kommt den Moderatoren ... eine Schlüsselrolle zu, d.h. die Prädiktor-Kriteriumsbeziehung wird durch nichtkognitive (motivationale) und soziale Bedingungsfaktoren im Sinne vermittelnder (Prozess-)Variablen mehr oder weniger systematisch beeinflusst. Die individuelle Hochbegabungsentwicklung erweist sich somit statusdiagnostisch – zu jedem Messzeitpunkt – als Interaktionsprodukt von personinternen (kognitiven und motivationalen) Faktoren und personexternen Sozialisationsfaktoren. (Heller, 2000, S. 24 f.)

Das Zusammenspiel von Begabungsfaktoren sowie personaler und sozialer Moderatoren lehnt sich an Gagnés Konzeption von Hochbegabung an (Gagné, 1985; 1993). Im *Differenzierten Begabungs- und Talentmodell* von Gagné wird unterschieden zwischen erstens Begabung, d.h. weit überdurchschnittlicher Kompetenz und zweitens Talent, d.h. weit überdurchschnittlicher Performanz auf einem oder mehreren Gebieten. Ein Talent entsteht dadurch, dass Lernen und systematisches Training erfolgen, so dass die Person Kenntnisse und Fertigkeiten auf diesem Gebiet gewinnt. Dabei ist nach dieser Konzeption die Unterstützung durch „intrapersonale Katalysatoren“, d.h. Persönlichkeitsaspekte wie z.B. Selbstvertrauen oder Motivation (vergleichbar den nicht-kognitiven Persönlichkeitsmerkmalen) und „Umweltkatalysatoren“ (vergleichbar den Umweltmerkmalen) notwendig.

Hochbegabung wird im Münchner Modell als individuelle kognitive, motivationale oder soziale Möglichkeit betrachtet, Höchstleistungen in einem oder mehreren Bereichen zu erbringen (Heller, 1990; 2001). Das Modell gewinnt aber seine Spezifität für Hochbegabung erst dadurch, dass das Zusammenspiel der Komponenten auf die Bedingungen der Leistungsexzellenz angewendet werden. In der abgebildeten Form besitzt es Gültigkeit für alle Menschen, unabhängig von ihrer Intelligenzhöhe. Wie verändern sich die Bedingungen, damit Höchstleistungen erbracht werden können? Die empirischen Befunde der Münchner Hochbegabtenstudie zeigen, dass einerseits eine überdurchschnittliche, nicht aber extrem hohe Begabung eine notwendige Voraussetzung für Leistungsexzellenz ist. Andererseits sind leistungsförderliche Ausprägungen der personalen und sozialen Bedingungsfaktoren ebenfalls notwendig, um Höchstleistungen zu erbringen. Wenn, wie im Münchner Modell, Hochbegabung als personale und soziale Voraussetzung für Leistungsexzellenz definiert wird, sind demzufolge personale und soziale Bedingungskomponenten für die Konzeption von Hochbegabung konstitutiv.

2.1.3 Fazit: Definition von Hochbegabung

In der vorliegenden Arbeit werden insbesondere die sozialen Bedingungen in Familien mit einem hoch begabten Kind fokussiert. Welche sozialen Bedingungsfaktoren erweisen sich für die Entwicklung bei Kindern mit hoher Begabung als förderlich resp. hemmend? Dabei interessiert sowohl die Leistungs- als auch die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder. Eine Konzeption von Hochbegabung darf sich daher nicht nur auf die Leistungsentwicklung beschränken, sondern muss ebenfalls die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes einbeziehen. Von den skizzierten Konzeptionen von Hochbegabung kann lediglich die Konzeption von Hochbegabung als hohe allgemeine Intelligenz als Grundlage für Einflüsse auf Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung des Kindes beigezogen werden, weil sich die anderen Konzeptionen auf den Leistungsaspekt beschränken und Hochbegabung eingeschränkt als personale (und soziale) Voraussetzung für Leistungsexzellenz verstehen. Hochbegabung wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit demzufolge – in Anlehnung an die Definition der allgemeinen Intelligenz „g“ nach Spearman – als die weit überdurchschnittlich ausgeprägte Fähigkeit definiert,

- (1) sich effektiv und schnell Wissen anzueignen,
- (2) es in unterschiedlichen Situationen angemessen einzusetzen und
- (3) zu differenzieren, auf welche anderen Situationen die gewonnenen Erkenntnisse übertragen werden können.

Hochbegabung kann in diesem Verständnis im Bereich der intellektuellen Fähigkeiten mit einem Intelligenztest gemessen werden. Die Entwicklung einer Hochbegabung kann aber erst in der Interaktion mit anderen begünstigenden Persönlichkeitsmerkmalen und Sozialisationsbedingungen realisiert werden. Um förderliche resp. hemmende Entwicklungskonstellationen bei Kindern mit hoher Begabung eruieren zu können, müssen daher – ergänzend zur allgemeinen Intelligenz - die personalen und sozialen Bedingungsfaktoren analysiert werden (vgl. Kap. 2.4.3).

2.2 Beratung

Lern- und Verhaltensprobleme des hoch begabten Kindes führen oftmals dazu, dass sich Eltern und/oder Lehrpersonen an eine Beratungsstelle wenden. Allgemein können die Schulprobleme als Schwierigkeiten im Passungsgefüge zwischen dem hoch begabten Kind, der Familie und der Schule interpretiert werden. Mit Hilfe der Beratung kann durch Erwerb neuer Bewältigungsformen auf der Handlungsebene, der kognitiven und emotionalen Ebene ein angemessenes Passungsgefüge wiederhergestellt werden. Im Folgenden werden der Begriff Beratung erläutert (Kap. 2.2.1) und Konzepte psychologischer Beratungsprozesse beschrieben (Kap. 2.2.2).

2.2.1 Begriff Beratung

Jemanden in einer ausweglosen erscheinenden Situation um Rat zu fragen ist alltäglich. Manchmal werden einem die Ratschläge geradezu aufgedrängt und wird man selber um Rat gefragt, ist man im Alltag meist schnell mit Lösungen zur Stelle. Was versteht man in einem professionellen Kontext unter Beratung? Es ist ein vielgebrauchter Begriff, der je nach theoretischer Ausrichtung anders definiert wird. Dietrich (1991) formuliert folgende, umfassende Definition von psychologischer Beratung, die in der vorliegenden Arbeit Gültigkeit hat. Dietrichs Definition wird anschliessend in ihren Bestandteilen erläutert und als Ausgangspunkt für ergänzende Kommentare verwendet.

Beratung ist in ihrem Kern jene Form einer interventiven und präventiven helfenden Beziehung, in der ein Berater mittels sprachlicher Kommunikation und auf der Grundlage anregender und stützender Methoden innerhalb eines vergleichsweise kurzen Zeitraumes versucht, bei einem desorientierten, inadäquat belasteten oder entlasteten Klienten einen auf kognitiv-emotionale Einsicht fundierten aktiven Lernprozess in Gang zu bringen, in dessen Verlauf seine Selbsthilfebereitschaft, seine Selbststeuerung und seine Handlungskompetenz verbessert werden kann. (Dietrich, 1991, S. 2)

Beratung ist gemäss dieser Definition eine Form von *Beziehung*.

Diesen Aspekt betont auch Redlich (1997), indem er Beratung als Brücke zwischen dem System, das ein Problem hat und möglichen Hilfesystemen bezeichnet. Hilfesysteme können z.B. Mittel sein, wie Geld und Arbeit, aber auch Bildung. Mittel können aber auch in den Problemsystemen selbst vorhanden sein, in Form von unerkannten Ressourcen und Potentialen. Wittmann (2003) beschreibt den Beziehungsaspekt als Arbeitsbündnis, das zwischen ratsuchender Person und beratender Person geschlossen werden muss. Der Ratsuchende bringt dabei sein Feldwissen ein, d.h. seine detaillierten Kenntnisse der Lebensbereiche, in denen für ihn Schwierigkeiten bestehen, in denen aber auch Ressourcen vorhanden sind. Die Beratungsperson steuert sein Fachwissen zu den angesprochenen Problembereichen bei.

Als Mittel in der Beratung fungiert in erster Linie die *sprachliche Kommunikation*, die anregend und unterstützend sein soll.

Nach Redlich (1997) wird durch strukturierte Gesprächsführung die Problemlösung angestrebt. Sie sorgt dafür, dass die ratsuchende und die beratende Person (1) einander ihr inneres Erleben (authentisch) zum Ausdruck bringen, (2) miteinander akzeptable Beziehungsregeln aushandeln, (3) sich gegenseitig über Sachverhalte offen informieren und (4) Massnahmen gemeinsam planen (Redlich, 1997, S. 159). Sander (1998, S. 14) betont ebenfalls diese vier methodischen Aspekte des Beratungsgesprächs: (1) Deutung und Klärung (d.h. inneres Erleben zum Ausdruck bringen), (2) Information und Orientierung (d.h. über Sachverhalte informieren) und (3) Handlung und Bewältigung (d.h. Massnahmen planen). Den Bereich Beziehung versteht er aber als übergreifend, als unabhängig von den Methoden und Inhalten.

Beratung soll gemäss obiger Definition einem „desorientierten, inadäquat belasteten oder entlasteten Klienten“ *Hilfe leisten*.

Wittmann (2003, S. 67) beschreibt die Beratung als Kommunikationsprozess, der einer gemeinsamen Lösung von Problemen dient. Schneewind (1999, S. 229 f.) ergänzt, dass die Unterstützung in der Problemlösung erfolgen soll, ohne den Ratsuchenden eine bestimmte Lösung aufzudrängen. Vielmehr soll der Beratungsprozess zu einer selbständig erarbeiteten Lösung durch die ratsuchende Person führen. Elbing (2000) bezeichnet das „Was“ des Beratungsprozesses ebenfalls „als ein gemeinsames Analysieren der Problemlage und als ein gemeinsames Suchen nach Alternativen bezüglich der verfolgten Ziele und der bisherigen Wahrnehmungen und Verhaltensmuster der Eltern sowie des Kindes“ (Elbing, 2000, S. 21). Die bisherigen Wahrnehmungen stellen Dlugosch et al. (2002, S. 185) ins Zentrum des Beratungsprozesses. Gemäss ihrem konstruktivistischen Verständnis geht es in der Beratung in erster Linie darum, die unterschiedlichen Beobachterstandpunkte der beteiligten Personen transparent zu machen und aufzuzeigen, wer welche Wirklichkeitskonstruktionen hat, befürchtet, wünscht oder bekämpft. Nach Sander (1998) lassen sich die Problem-inhalte in Beratungsprozessen in drei Problem-Erfahrungsfelder einordnen: (1) Lebenswelterfahrung, (2) Beziehungserfahrung und (3) Selbsterfahrung. Psychologische Beratung lässt sich in diesem Verständnis in den Bereichen Beziehungserfahrung (z.B. in Form von Erziehungsberatung oder Paarberatung) und Selbsterfahrung (z.B. in Form von Berufsberatung oder Krisenberatung) ansiedeln. Lebenswelterfahrung bezieht sich auf Sachberatungen in verschiedenen Gebieten (z.B. Arbeit oder Recht) und auf Beratungen im Zusammenhang mit Institutionen und Behörden.

Als Ziel formuliert Dietrich (1991) das *in Gang setzen eines aktiven Lernvorganges*, um Selbsthilfebereitschaft, Selbststeuerung und Handlungskompetenz der ratsuchenden Person zu erhöhen.

Schneewind (1999, S. 235) betont, dass der Beratungsprozess bei den Ratsuchenden insbesondere zu einer Aktivierung und Stärkung ihrer eigenen Ressourcen führen soll, so dass sie ihre Probleme letztlich selber lösen können. Vorfindbare Ressourcen entdecken, erschliessen und aus der Interaktion der betroffenen Personen mit ihrem Umfeld aufbauen bezeichnet auch Büschges-Abel (2000, S. 15) als vorrangiges Ziel eines Beratungsprozesses. Beratung als Hilfe zur Selbsthilfe betont auch Elbing (2000) und meint,

dass in einer längerfristig angelegten entwicklungsorientierten Perspektive „bei den Ratsuchenden versucht [wird], Einsichten, Überzeugungen und Lernmöglichkeiten aufzubauen bzw. deren Aufbau anzuregen, die dazu beitragen, bei künftig auftretenden Barrieren, Anforderungen, Defiziten, Schwierigkeiten und Dyssynchronitäten diese als zu bewältigende Herausforderungen und Veränderungsmöglichkeiten zu definieren und nicht nur als notwendiges Übel, dem man hilflos ausgesetzt ist“ (Elbing, 2000, S. 21). Den Aufbau neuer Einsichten, das Eröffnen neuer Denk- und Handlungsoptionen bezeichnen Dlugosch et al. (2002, S. 185) als vorrangiges Ziel systemisch-konstruktivistischer Beratung. In erster Linie soll im Rahmen von Beratungsprozessen die Erzeugung von Differenzen angeregt werden, die auf dem Hintergrund unterschiedlicher Wirklichkeitskonstruktionen entstehen und die auch als Differenzen von den beteiligten Personen wahrgenommen werden.

Wie lässt sich psychologische Beratung von anderen helfenden Beziehungsangeboten, insbesondere der Psychotherapie, abgrenzen? Worin unterscheiden sich diese psychologischen Hilfsangebote? Dietrich (1991) formuliert folgende vier Abgrenzungskriterien: (1) Beratung ist mehr gegenwarts- und zukunftsbezogen, Psychotherapie hingegen eher auf die Vergangenheit gerichtet, (2) Beratung bedient sich vor allem unterstützender Methoden, Psychotherapie vielmehr deutender und aufdeckender Techniken, (3) Beratung ist kürzer als Psychotherapie und die Intensität der Beeinflussung ist schwächer und (4) in der Beratung geht es vorrangig um Entwicklung, Erziehung, Prävention und seelische Gesundheit, in der Psychotherapie stehen Heilung, tiefgehende Persönlichkeitsumgestaltung und völlige Neueinstellung der Person im Zentrum. Auch Redlich (1997) betont, dass Beratung nicht so tief zu führen braucht wie Therapie, sondern dass sie vielmehr breit angelegt ist, um die Brückenfunktion zwischen Problem- und Hilfesystemen zu erfüllen. Nach Büschges-Abel (2000) ist Psychotherapie ebenfalls mehr vergangenheitsbezogen, exploriert Biografien, Ursache und Genese seelischer Blockaden, um seelische Störungen und Kränkungen zu heilen. Jedoch sind sich viele Autoren einig, dass eine trennscharfe Unterscheidung zwischen Beratung und Psychotherapie nicht möglich ist, dass es vielmehr ein fließender Übergang ist (Dietrich, 1991). Insbesondere neuere psychotherapeutische Strömungen, z.B. die Kurzzeittherapie, fokussieren stark auf Gegenwart und Zukunft, um Lösungen für anstehende Probleme zu entwickeln. Andere Autoren setzen Beratung und Psychotherapie weitgehend gleich. Rogers (1972) begründet dies beispielsweise damit, dass sich sowohl Beratung als auch Psychotherapie auf die gleiche grundlegende Methode beziehen, d.h. auf eine Reihe direkter Kontakte mit der ratsuchenden Person, die darauf abzielen, ihr bei der Änderung ihrer Einstellungen und ihres Verhaltens zu helfen (Rogers, 1972 zit. nach Dietrich, 1991).

Eine klare Abgrenzung zwischen psychologischer Beratung und Psychotherapie scheint auf dem Hintergrund der erläuterten Definition von Beratung und angesichts der neueren Strömungen in der Psychotherapie nicht möglich und auch nicht sinnvoll. Vielmehr finden sich Gemeinsamkeiten und insbesondere steht bei beiden Hilfsangeboten der Beziehungsaspekt zwischen Fachperson und ratsuchender Person im Zentrum.

2.2.2 Allgemeine Beratungskonzepte

Beratung zielt also auf eine Erhöhung der Selbsthilfebereitschaft, der Selbststeuerung und der Handlungskompetenz der ratsuchenden Person ab. Wie kommt es aber unter Beratungseinfluss zu Veränderungen bei der ratsuchenden Person? Unter welchen Bedingungen ist erfolgreiche Beratung möglich? Die Bedingungskonstellationen, die einem Beratungserfolg zugrunde liegen, sind komplex. Um Veränderungen bei den Ratsuchenden zu erklären, können nach Dietrich (1991) die folgenden vier Bedingungsfaktoren unterschieden werden:

- (1) Der Ist-Zustand der ratsuchenden Person,
- (2) Der Soll-Zustand der ratsuchenden Person,
- (3) Der aktive Lernprozess und
- (4) Die beratende Fachperson und der Prozess der beraterischen Einflussnahme.

Zu (1): Der Ist-Zustand ist einerseits durch den Beratungsanlass gekennzeichnet, andererseits durch die Bereitschaft der ratsuchenden Person zur Veränderung. Die Erforschung des Ist-Zustandes steht auch nach Schneewind (1999) am Anfang des Beratungsprozesses.

Zu (2): Der Beratungsprozess soll die Ratsuchenden darin unterstützen, den als problematisch wahrgenommenen Ist-Zustand in die gewünschte Soll-Lage zu transferieren. Die Arbeit ist zielgerichtet, lösungsorientiert und zukunftsgerichtet (Büschges-Abel, 2000).

Zu (3): Der aktive Lernprozess bedeutet die Modifizierung des Ist-Zustandes in Richtung antizipierter Soll-Lage. Die ratsuchende Person soll durch Anregung und Unterstützung kognitiv-rationaler, emotionaler und handlungsbezogener Lernvorgänge Erfahrungen machen, diese für sich auswertbar und in ihrer lebensweltlichen Realität praktikierbar machen können (Dietrich, 1991, S. 72). Es geht um die Umsetzung des Soll-Zustandes in die Realität (Schneewind, 1999).

Zu (4): Die beratende Fachperson soll durch diagnostizieren, informieren und empfehlen die ratsuchende Person bei der Erkundung, Entdeckung und Klärung alternativer Lösungsmöglichkeiten ihrer Probleme unterstützen (Schneewind, 1999). Der Prozess der beraterischen Einflussnahme müsste nach Wittmann (2003) dazu beitragen (1) Informationsdefizite zu beseitigen, (2) die ratsuchende Person emotional zu entlasten und (3) das Problemlöse- und Entscheidungsverhalten zu verbessern. Nach Elbing (2000) soll die durch den Beratungsprozess geleistete Hilfe zur Selbsthilfe in zweierlei Richtungen weisen. Einerseits soll die Hilfe in einer unmittelbaren, remedialen Perspektive zur Veränderung einer als unbefriedigend erlebten Situation beitragen. Andererseits „wird mit dieser zunächst reaktiven Arbeit bereits die Grundlage gelegt für eine längerfristig angelegte entwicklungsorientierte Perspektive, die Aspekte der Selbstkontrolle, Selbststeuerung und Umfeldgestaltung an die Stelle automatisch ablaufender Abhängigkeiten sowie fremdgesetzter Problemlösungserwartungen setzt“ (Elbing, 2000,

S. 21). Nach Dietrich (1991) ist ein Beratungserfolg umso wahrscheinlicher, je ausgeprägter es der beratenden Fachperson gelingt, beim Ratsuchenden (1) Prozesse der Widerstandsauflösung auf der Grundlage von Hilfen zur emotionalen Sicherung und zur Beziehungsgestaltung zu unterstützen, (2) Prozesse der Auseinandersetzung mit sich selbst und der Positionsbeziehung auf der Grundlage von Reflexionshilfen anzuregen und (3) Prozesse der Bemühung um eine verbesserte Handlungskompetenz auf der Grundlage konkreter Kompetenzhilfen zu begleiten.

Ob eine Beratung gelingt, hängt auch entscheidend von der Person des Beraters ab. Empathie, Wärme, Echtheit, Konkretheit (d.h. die ratsuchende Person dazu anhalten, die exakte Bedeutung einer Situation zu beschreiben), Unmittelbarkeit (d.h. den Ratsuchenden zu helfen, sich auf das „Hier und Jetzt“ zu konzentrieren) und Konfrontation (d.h. Widersprüche zu benennen) bezeichnet Murgatroyd (1994) als wichtige Bestandteile erfolgreichen Beratens. Nach Dlugosch et al. (2002) sollen die beratenden Fachpersonen in Wechselbeziehungen beobachten und denken, Interaktionsmuster rekonstruieren, verstärkende Feedback-Schleifen erkennen und geeignete Referenzrahmen für Klärungs-, Entwicklungs- oder Konfliktlösungsprozesse auswählen können. Ausserdem sollen sie eine Haltung der respektvollen Neugier einnehmen. „Statt der frühzeitigen Übernahme einer Perspektive erzeugt die Haltung der respektvollen Neugier die Bereitschaft, die Komplexität der sozialen Wirklichkeit nicht zu unterdrücken, sondern zu verstehen. Respektvolle Neugier führt dazu, eigene Beschreibungen und Erklärungen zu reflektieren und in Frage zu stellen“ (Dlugosch et al., 2002, S. 188). Neben diesem prozessbezogenen Wissen und Können ist nach Elbing (2000) ausserdem umfangreiches Objektwissen notwendig, um die in der Beratung angesprochenen Themen differenziert zu erfassen. Diese Wissensbestände werden von normativen Überzeugungen, u.a. persönlichen Haltungen und Grundannahmen, gesteuert und bestimmen den Beratungsprozess mit (Elbing, 2000). Büschges-Abel (2000) formuliert folgende grundlegenden Prinzipien als Eckpunkte sinnvoller Beratungsarbeit:

- Das *bifokale Prinzip*, d.h. die Arbeit an einem doppelten Fokus und Konzentration auf das Beziehungssystem zwischen Person und Umfeld.
- Die *zielgerichtete Lösungsarbeit* richtet sich auf Zukünftiges und entwickelt Ressourcen.
- Der *Lebensweltbezug* ist die aktuelle und räumliche Verankerung im „Hier und Jetzt“.
- Das *Kundenprinzip*: Die Ratsuchenden entscheiden darüber, welche Personen in den Beratungsprozess einbezogen werden.
- Das *Partizipationsprinzip*: Die Beraterin handelt mit den Ratsuchenden aus, welche Massnahmen verfolgt werden sollen, um zu einer Lösung zu kommen.
- Das *Kooperationsprinzip*: Alle bisherigen Lösungsversuche werden in die Beratung miteinbezogen. Kooperationswilligkeit ist eine wichtige Voraussetzung für die Beratung.

Neben diesen vier Bedingungsfaktoren bestimmen ausserdem strukturelle Rahmenbedingungen das konkrete Beratungshandeln – wie z.B. Zeitbudget, Räumlichkeiten, Kosten – und können Einfluss auf den Erfolg einer Beratung haben (Elbing, 2000).

Wie die beschriebenen Bedingungsfaktoren bei schulischen Problemstellungen im Zusammenhang mit Hochbegabung zusammenspielen wird in Kapitel 2.6.4 erläutert.

2.3 Familie

Die Phänomene, die familiendiagnostisch erfasst werden sollen, sind unter anderem davon abhängig, wie Familie definiert wird. Den Begriff Familie zu bestimmen ist aber nicht einfach. Jede wissenschaftliche Disziplin definiert ihn anders. In Anlehnung an Schneewind (1999) werden im Folgenden 4 Definitionsmöglichkeiten von Familie skizziert und im Anschluss daran wird die für die vorliegende Arbeit geltende Begriffsbestimmung begründet:

(1) Definition nach strukturellen Merkmalen: Im Vordergrund stehen hauptsächlich familien- und gesellschaftspolitische Interessen. Es werden verschiedene Familienformen unterschieden, die grob in traditionelle Formen und nicht traditionelle Formen unterteilt werden können. In traditionellen Familienformen sind die Eltern beispielsweise verheiratet, führen einen Zwei-Erwachsenen-Haushalt und der Mann ist der primäre Erwerbstätige. Dem gegenüber werden zum Beispiel Konkubinatspaare, geschiedene oder wiederverheiratete Familien und Zweikarrieren-Ehen als nicht traditionell bezeichnet (Schneewind, 1999).

(2) Definition nach ökopsychologischen Merkmalen: Petzold (1999) stellt 14 als ökopsychologisch bezeichnete Merkmale zur Unterscheidung verschiedener Familienformen zusammen. Dabei gruppiert er diese Merkmale nach unterschiedlichen Systemebenen, in Anlehnung an die auf Bronfenbrenner (1981) zurückgehende Unterscheidung zwischen Exo-, Makro-, Meso- und Mikrosystem. Folgende vier Merkmale werden dem Exosystem zugerechnet: Blutsverwandtschaft vs. durch Heirat erfolgte Verwandtschaft, eigenständige vs. pflegebedürftige Personen, ökonomisch unabhängige vs. abhängige Partner, Personen aus der gleichen Kultur vs. aus unterschiedlichen Kulturen. Dem Makrosystem werden die vier Merkmale: legal verheiratete vs. unverheiratete Paare, lebenslanges vs. zeitlich begrenztes Arrangement, gemeinsames vs. getrenntes Einkommen bzw. Vermögen und Zusammenleben vs. Getrenntleben zugeordnet. Auf der Ebene des Mesosystems sind es die drei Merkmale: kinderlos vs. mit Kind(ern), mit leiblichen vs. adoptierten Kindern, mit eigener vs. Stiefelternschaft. Dem Mikrosystem werden drei Merkmale zugeordnet: ein Lebensstil als Zweiergemeinschaft vs. als Einzelperson, hetero- vs. homosexuelle Beziehungen und egalitäre vs. dominante resp. sich unterordnende Rollenaufteilung. Durch Verknüpfung dieser 14 Merkmale lassen sich 196 Familienformen bilden (Schneewind, 1999).

(3) Definition nach Familienbedeutungs- und Bindungsformen: Durch die Art, Dauer und Intensität des gemeinschaftlich verbrachten Lebens entstehen Bindungen, die einen Einfluss auf die Personen und ihre Beziehungen untereinander haben, unabhängig

von strukturellen Merkmalen. Karpel und Strauss (1983) unterscheiden folgende fünf Arten von Bindungen: die *funktionale Familie* ist hauptsächlich dadurch gekennzeichnet, wie sie die praktischen Anforderungen des Alltags meistert, die *rechtliche Familie* definiert ihre Bindungen vor allem von aussen durch die Normen des Rechtssystems, die *Familie, wie sie von den Mitgliedern gesehen wird* bezieht sich auf die subjektive Wahrnehmung ihrer Mitglieder und es werden subjektive Abgrenzungen ersichtlich, die in der Familie variieren können. Schliesslich die *Familie mit langfristigen Verpflichtungen*, die hohe Erwartungen bezüglich Dauerhaftigkeit und Stabilität der familiären Beziehungen hat und die *biologische Familie*, die ihre Bindungen durch die Blutsverwandtschaft definiert (Karpel & Strauss, 1983, zit. nach Schneewind, 1999).

(4) *Definition nach Beziehungskennzeichen*: Familiäre Beziehungssysteme lassen sich durch ein enges Zusammenleben und durch enge Zusammenarbeit kennzeichnen, wodurch das Individuum in der Folge für viele Zwecke in dieser Gemeinsamkeit und in den Zielen der Familie aufgeht. Die Familie kann in diesem Sinne als *intimes Beziehungssystem* bezeichnet werden, da sie durch die spezifische Art ihres gemeinschaftlichen Lebens einen relativ hohen Grad an interpersonaler Involviertheit aufweist, im Gegensatz zu anderen Beziehungssystemen (z.B. Beziehungen im Berufsleben) mit geringerer interpersonaler Involviertheit. Nach dieser Definition ist somit weniger entscheidend, ob die Familie hinsichtlich ihrer personellen Zusammensetzung vorgegebenen Kriterien entspricht, sondern vielmehr, welche Voraussetzungen erfüllt sein müssen, damit sie den sich wandelnden Aufgaben gerecht werden kann. Anhand folgender 4 Kriterien lassen sich Familien als intime Beziehungssysteme von anderen sozialen Beziehungssystemen unterscheiden:

- *Abgrenzung*: Die Familie gestaltet ihr Leben in raumzeitlicher Distanz von anderen Personen nach bestimmten Regeln in wechselseitiger Bezogenheit.
- *Privatheit*: Die Familie verfügt über einen umgrenzten Lebensraum – z.B. eine Wohnung – oder zumindest über ein Medium – z.B. Telefon – , wodurch ein Austausch möglich ist.
- *Dauerhaftigkeit*: Die Beziehungen sind längerfristig angelegt, was sich aufgrund wechselseitiger Bindung, Verpflichtungen und Zielorientierung ergibt.
- *Nähe*: Die Familie ist ein Ort der physischen, geistigen und emotionalen Intimität (Cierpka, 1996; Schneewind, 1999).

Im Rahmen der vorliegenden Studie interessieren insbesondere die innerfamiliären Beziehungen und in weit geringerem Masse strukturelle Merkmale. Die Familie wird im Sinne eines *intimen Beziehungssystems* definiert, das sich durch Abgrenzung, Privatheit, Dauerhaftigkeit und Nähe auszeichnet. Ob in diesem Beziehungssystem jedoch die leiblichen Eltern resp. ein leiblicher Elternteil mit den Kindern lebt oder ob es sich um eine Stieffamilie handelt interessiert nicht. Jedoch werden Anzahl Geschwister erfragt und die Geburtsposition des an der Untersuchung teilnehmenden Kindes.

Die Begriffsbestimmung nach Beziehungskennzeichen löst aber nicht alle definitorischen Probleme, denn langfristige Freundschaften fallen beispielsweise auch unter diese Definition. Die an den Untersuchungen teilnehmenden Familien müssen daher durch allge-

meine Angaben zu ihrer Familie selber spezifizieren, wen sie als Mitglied ihres intimen Beziehungssystems betrachten.

2.4 Familiäre Umwelt und kognitive Entwicklung des Kindes

Die Wichtigkeit des familiären Umfeldes für die kognitive Entwicklung des Kindes ist seit längerem unbestritten (u.a. Rost & Albrecht, 1985; Rutter, 1987; Papastefanou, 1989). Meist steht dabei die Frage im Zentrum, wie und in welchem Ausmass das kognitive Entwicklungsniveau, oft operationalisiert als Intelligenzquotient oder Schulleistung des Kindes, durch die familiäre Umwelt beeinflusst wird.

Auf die unterschiedlichen Begrifflichkeiten von Intelligenz, insbesondere auf die Unterscheidung zwischen ein- und mehrdimensionalen Intelligenzkonzepten, wurde bereits hingewiesen (s. Kap. 2.1.1.).

Auch der Begriff „familiäre Umwelt“ ist vielschichtig und wird je nach theoretischem Ansatz anders ausgelegt. Insbesondere können vereinfachend zwei Positionen charakterisiert werden: Die *Milieutheorie* interessiert sich insbesondere für das vorhandene Anregungspotential in der familiären Umwelt, das als grundsätzlich beeinflussbar gilt. Die Wertschätzung guter Schulleistungen, ein in hohem Masse verbaler elterlicher Interaktionsstil, das Ausmass an kulturellem Interesse (z.B. Museumsbesuche), aber auch die Anzahl vorhandener Bücher oder die Grösse und Ausstattung der Wohnung (z.B. mit Kunstwerken) werden dabei als Einflussfaktoren für die kognitive kindliche Entwicklung angenommen und empirisch überprüft.

Aus der Perspektive der *Anlagetheorie* interessiert hingegen insbesondere der Verwandtschaftsgrad der Familienmitglieder untereinander. Die genetische Ähnlichkeit zwischen Eltern und Kindern sowie zwischen den Geschwistern wird als die kognitive Entwicklung in hohem Ausmass determinierend angesehen und insofern als wenig beeinflussbar beurteilt. Untersucht wird beispielsweise, wie sich die Trennung eines Kindes von seinen leiblichen Eltern und die Erziehung in einem nicht verwandtschaftlichen Umfeld auf die kognitive Entwicklung auswirkt.

Das Verhältnis zwischen Anlage und Umwelt ist aber weitaus komplexer und in der psychologischen Forschung ein viel untersuchtes Gebiet. Einig ist man sich lediglich in der trivialen Feststellung, dass das Verhalten einer Person (Phänotyp) als Resultat eines Zusammenwirkens von genetischer Anlage (Genotyp) und der spezifischen Umwelt betrachtet werden muss. Über die Gewichtung der Anteile von Anlage und Umwelt resp. über zusätzliche Annahmen von Interaktion zwischen Erbe und Umwelt bezüglich eines bestimmten Merkmales herrschen bereits unterschiedliche Auffassungen (Tettenborn, 1996). Dabei dreht sich umgangssprachlich die Diskussion meist um die Frage der Vererbung und es wird vorschnell angenommen, dass ein als vererbt angesehenes Persönlichkeitsmerkmal in keiner Weise beeinflussbar ist.

Jedoch bedeutet „vererbt“ ebenso wenig „unveränderbar“, wie „erworben“ nicht zwangsläufig heisst, dass auf das entsprechende Merkmal Einfluss genommen werden kann.³

Bei Untersuchungen zur Erbllichkeit von Intelligenz sind Anlage und Umwelt bereits schon untrennbar miteinander verknüpft, denn ohne Umwelt ist schliesslich keine Entwicklung des Genotyps denkbar. Andererseits müssen Umwelteinflüsse auf dem Hintergrund genetischer Dispositionen gesehen werden. In der Erbpsychologie wird die Umwelt jedoch zumeist lediglich als „unbestimmte Quelle einer Restvarianz nach Abzug der Erbllichkeit“ betrachtet (Helbig, 1988, S. 215). Angesichts der Anlage-Umwelt-Debatte in den 70er-Jahren plädierte Klauer (1975) eindringlich dafür, die Forschung stärker auf Möglichkeiten der Beeinflussbarkeit zu richten. Denn die Erfassung eines IQs sage schliesslich nichts Endgültiges über die Lernfähigkeit eines Individuums aus, auch wenn sicherlich mit Grenzen pädagogisch-psychologischer Einflussnahme gerechnet werden müsse. Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass also kein psychologisches Merkmal als solches „vererbt“ ist und dass der Einfluss von Vererbung auf das Verhalten immer nur ein indirekter sein kann (Klauer, 1975, zit. nach Tettenborn, 1996; Skowronek, 1982).⁴

Aus familiärer Perspektive werden im Zusammenhang mit der kognitiven Entwicklung des Kindes hauptsächlich verschiedene Struktur- und Prozessvariablen erforscht. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit interessiert insbesondere, ob bisherige Untersuchungen auf bestimmte förderliche oder hemmende Entwicklungskonstellationen hinweisen, die auch im Zusammenhang mit Hochbegabung relevant sein könnten.

Die zentralen Untersuchungsergebnisse aus der Erforschung familiärer Struktur- und Prozessvariablen werden im Folgenden diskutiert (Kap. 2.4.1). Ob jedoch die testintelligenten Kinder auch die in der Schule Erfolgreichen sind, wird anschliessend referiert. Erkenntnisse zum Zusammenhang zwischen familiärer Umwelt und Schulleistungen folgen (Kap. 2.4.2). Abschliessend werden die referierten Erkenntnisse zu Familie, Schule und kindlicher Persönlichkeit in Bezug zur Thematik Hochbegabung gesetzt, um ein erweitertes Verständnis von Hochbegabung zu gewinnen (Kap. 2.4.3).

2.4.1 Der Einfluss familiärer Struktur- und Prozessvariablen

Bis in die 80er Jahre wurden vor allem familiäre *Strukturvariablen* wie „Familiengrösse“, „Geburtsposition“ und „zeitlicher Abstand der Geschwister“ im Zusammenhang mit der Entwicklung kognitiver Fähigkeiten erforscht (u.a. Scarr & Weinberg, 1978; Zajonc & Markus, 1975; Zajonc, 1976). Anschliessend hat sich der Fokus familiärer Sozialisations-

³ Als Beispiel für Ersteres wären erbliche Krankheiten zu nennen, die bei adäquater Behandlung einen besseren Krankheitsverlauf nehmen. Im Gegensatz dazu lässt sich beispielsweise eine durch Unfall erworbene Blindheit nicht wieder rückgängig machen.

⁴ Eine ausführliche Diskussion der Anlage-Umwelt-Debatte sprengt den Rahmen dieser Arbeit. Wichtige Stationen der wissenschaftlichen Diskussion sind z.B. bei Skowronek (1982) oder bei Helbig (1988) nachzulesen.

forschung zunehmend erweitert und familiäre *Prozessvariablen* wie „Erziehungsstile“ (Darpe, Darpe & Schneewind, 1975) wurden vorrangig untersucht.

Ein wiederholt replizierter Befund in der Erforschung familiärer Strukturvariablen ist die inverse Beziehung zwischen Familiengrösse und dem kognitiven Entwicklungsniveau der Kinder. Je mehr Mitglieder die Familie zählt, desto tiefer sind die kognitiven Fähigkeiten der Kinder (Cicerelli, 1978; Steelman & Mercy, 1980). Auf weiterführenden Schulen sind insbesondere Erstgeborene im Vergleich zu später Geborenen übervertreten. Breland (1974) wies nach, dass Erstgeborene aus kleinen Familien die höchsten und Letztgeborene aus grossen Familien die tiefsten verbalen Testwerte erzielten⁵ (Breland, 1974, zit. nach Tettenborn, 1996).

Eine Erklärung für den Zusammenhang zwischen Familiengrösse, Geburtsposition und Altersabstand zwischen den Kindern liefert die in den 70er Jahren entwickelte *Confluence Theory* von Zajonc und Markus (1975). Die Theorie postuliert, dass die „Gesamtintelligenz“ der Familie – im Sinne einer auf die Familiengrösse relativierten Summe der Intelligenzen der einzelnen Familienmitglieder – die intellektuelle Entwicklung des Kindes direkt beeinflusst. In der mathematischen Modellgleichung dieser Theorie wird die intellektuelle familiäre Umwelt durch die Intelligenz der einzelnen Familienmitglieder, durch die Familiengrösse, die Geburtsposition des Kindes und den Altersabstand zu den Geschwistern bestimmt. Das führt zu folgenden Grundannahmen: (1) Grosse Familien haben weniger intelligente Kinder, (2) später geborene Kinder sind weniger intelligent als ihre älteren Geschwister und (3) je geringer der Altersabstand zwischen den Geschwistern ist, desto geringer sind die kognitiven Fähigkeiten des jüngeren Geschwisters. Im Modell nehmen dabei Einzelkinder und Letztgeborene eine besondere Position ein, da sie im Gegensatz zu den postulierten Grundannahmen niedrigere Intelligenzwerte aufweisen mit der Begründung der fehlenden Tutorfunktion für jüngere Geschwister (Zajonc & Markus, 1975).

Die „Confluence Theory“ wurde verschiedentlich überprüft, allerdings mit widersprüchlichen Befunden. Während Zajonc (1976) seine Theorie bestätigt sah, folgerten Grotevant, Scarr und Weinberg (1977) in ihrer Untersuchung mit insgesamt 101 Familien und über 300 Kindern, dass sich die „Confluence Theory“ zwar zur Vorhersage von Entwicklungstrends in grossen Populationen eigne, dass sie jedoch zur Erklärung oder gar Vorhersage eines individuellen intellektuellen Entwicklungsstandes praktisch nichts beitrage. Zu ähnlichen Erkenntnissen kommen auch Wirth und Wolf (1994) in ihrer empirischen Überprüfung der Theorie anhand der Testintelligenzwerte und Familiendaten von 185 Kindergartenkindern. Bei Zunahme der Familiengrösse zeigt sich auch in ihrer Studie eine Abnahme der intellektuellen Fähigkeiten der Kinder. Die Untersuchung zeigt aber auch, obwohl mit kleinen Effekten, dass sich die Familiengrösse je nach sozioökonomischem Status unterschiedlich auf die Ergebnisse auswirkt. Bei Untersuchungen zum Einfluss der Familiengrösse auf das intellektuelle Entwicklungsniveau der Kinder sollte demzufolge der soziale Status der Familie kontrolliert werden.

⁵ Dabei kontrollierte er die Variablen „Ausbildungsstand von Mutter/Vater“, „Familieneinkommen“ und „Alter der Mutter bei Geburt des Kindes“.

Unabhängig von der „Confluence Theory“ bietet Steelman (1985) weitere Erklärungen für den häufig beobachteten (geringen) Zusammenhang zwischen Familiengrösse und intellektueller Entwicklung der Kinder. Einerseits erwähnt er die genetische Hypothese, dass weniger intelligente Eltern mehr Kinder haben und ihre geringere Intelligenz an diese weitergeben (Grotevant, Scarr & Weinberg, 1977). Andererseits argumentiert er mit verschiedenen Überlegungen zur Verteilung von sozialen und materiellen Ressourcen: In grösseren Familien haben die Eltern weniger Zeit, sich mit ihren Kindern zu beschäftigen, wodurch weniger verbale Interaktionen zwischen Erwachsenen und Kindern stattfinden. Und insbesondere die sprachlichen Intelligenzfaktoren sind ausschlaggebend für den beobachteten Zusammenhang zwischen Familiengrösse und kindlicher Intelligenz. Ausserdem dürften die materiellen Ressourcen in kinderreichen Familien in der Regel geringer sein als in Familien mit wenigen Kindern. Steelman (1985) stellt aber ausserdem die Frage, ob Paare, die sich dafür entscheiden wenige Kinder zu haben, vielleicht andere Erziehungsansprüche haben als Eltern mit dem Wunsch nach vielen Kindern. Dadurch verliert die Tatsache als solche, dass ein Kind in einer grossen Familie aufwächst an Bedeutung und die Dynamik, die daraus auf die Familie entsteht, wird fokussiert. In dieser veränderten Perspektive treten strukturelle Variablen in den Hintergrund und *Prozessvariablen* bilden neu den zentralen Untersuchungsgegenstand.

Im Bereich Prozessvariablen existieren insbesondere Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen elterlichem Erziehungsstil und kognitivem Entwicklungsstand des Kindes. Was ist jedoch unter „Erziehungsstil“ zu verstehen? Schneewind (1980) definiert „Erziehungsstil“ allgemein als „... alle kindbezogenen Verhaltensweisen einer Elternperson“ (Schneewind, 1980, S. 20) und unterscheidet vier Dimensionen: (1) Erziehungspraktiken oder –techniken, (2) Erziehungseinstellungen oder –attitüden, (3) Erziehungsziele oder normative Orientierungen und (4) Erziehungsideologien oder instrumentelle Überzeugungen. Um die Wirkungen des Erziehungsstils in der Praxis umfassend erkennen zu können, müssen aber nach Petzold (1999) folgende drei Aspekte unterschieden werden: (1) Die verbal deklarierten Erziehungsziele, (2) die verinnerlichten Erziehungseinstellungen, die mit Persönlichkeitsmustern verbunden und oftmals unbewusst sind und (3) die tatsächlich realisierte Erziehungspraxis.

In vielen, insbesondere älteren Untersuchungen wird das erzieherische Verhalten der Eltern als Ursache für die intellektuellen Fähigkeiten des Kindes angesehen und nicht auch als Folge davon (Tettenborn, 1996). Diese Vorannahme trifft auch Majoribanks (1972) in seiner grossen Studie zu Prozessvariablen innerhalb der Familie (Majoribanks, 1972, zit. nach Tettenborn, 1996). Er postuliert acht Umweltkräfte, die auf verschiedene Intelligenzfaktoren (sprachliche Fähigkeit, Rechenfähigkeit, Raumvorstellung und schlussfolgerndes Denken) unterschiedlichen Einfluss zeigen. Zu den Umweltkräften zählt er insbesondere verschiedene Anforderungsfaktoren (u.a. an Leistung, Intellekt, Aktivität, Sprachfähigkeit), also Wünsche und Einstellungen der Eltern, die im Rahmen des erzieherischen Prozesses auf das Kind wirken.

Majoribanks untersuchte mittels halbstrukturierter Interviews 90 bzw. 95 Jungen im Alter von 11 Jahren mit ihren Familien. Es zeigte sich, dass die Kombination der acht Umweltkräfte bezüglich der Intelligenzfaktoren „Sprachliche Fähigkeit“ und „Rechenfä-

higkeit" ca. 50% der Varianz erklären konnte. Die Varianzaufklärung für den Aspekt „schlussfolgerndes Denken" lag noch bei 16% und für den Faktor „Raumvorstellung" konnten keine signifikanten Zusammenhänge nachgewiesen werden. Majoribanks überprüfte ausserdem, ob die Vorhersagekraft durch die Umweltkräfte diejenige durch verschiedene sozioökonomische Indikatoren (Bildungsgrad von Mutter und Vater, berufliche Tätigkeit des Vaters, Familiengrösse) überstieg. Für den Faktor „sprachliche Fähigkeit" betrug die zusätzliche Varianzaufklärung durch die Umweltkräfte 25%, für „Rechenfähigkeit" lag sie bei 34% und für den Aspekt „schlussfolgerndes Denken" bei 12%. „Zusammenfassend zeigt die Studie von Majoribanks, dass bei genauerer Betrachtung der in der familiären Umwelt stattfindenden „Erziehungsprozesse" weit engere und differenziertere Beziehungen zwischen verschiedenen Intelligenzfaktoren aufgezeigt werden können, als wenn nur einfache Sozialindikatoren als Mass für das familiäre Anregungsmilieu herangezogen werden. „Rechenfähigkeit" und „Sprachliche Fähigkeit" sind offenbar stärker durch die Umwelt beeinflussbar als „Schlussfolgerndes Denken" (Tettenborn, 1996, S. 42 f.). Die Annahme einer Kausalrichtung von den Eltern auf die Kinder, wie sie der Untersuchung zugrunde liegt, kann jedoch nicht angenommen werden. Ausserdem wird in der Studie die Anlage-Umwelt-Debatte ausgeblendet, d.h. auf die genetischen Anteile, welche die Kinder mit ihren Eltern teilen und welche den erzieherischen Prozess mitbeeinflussen, wird nicht eingegangen.

Die Studie von Darpe, Darpe und Schneewind (1975) untersucht ebenfalls den Zusammenhang zwischen elterlichen Erziehungseinstellungen, Erziehungszielen und der kindlichen Intelligenzstruktur (Zahlenverständnis, Schnelligkeit, räumliches Erfassen, Sprachverständnis). Dazu wurden 277 Kinder im Alter zwischen 10 und 12 zu elterlichen Erziehungseinstellungen (z.B. Nachsichtigkeit vs. Verständnislosigkeit, Durchsetzung elterlicher vs. kindlicher Vorstellungen, Kontaktsuche vs. Distanzierung) und zu elterlichen Erziehungszielen (z.B. Prestigestreben, Liberalität und Entscheidungsfreiheit, Anpassung an elterliche Ordnungsvorstellungen, leistungsorientierte Selbständigkeit) befragt.

Auch in dieser Untersuchung bestätigt sich insbesondere der Zusammenhang zwischen dem Intelligenzfaktor „Sprachverständnis" und den vom Kind wahrgenommenen elterlichen Erziehungseinstellungen und Erziehungszielen (bei Töchtern: 32% erklärte Varianz, bei Söhnen: 23%). Für die Faktoren „räumliches Erfassen" und „Zahlenverständnis" ergeben sich nur für die Jungen signifikante Zusammenhänge (27% resp. 24% erklärte Varianz). Der Faktor „Schnelligkeit" trägt in dieser Studie nicht zur Varianzaufklärung bei. Die differenzierte Analyse der verschiedenen Erziehungsvariablen zeigt zusammenfassend, dass die wahrgenommene elterliche Nachsichtigkeit verbunden mit geringem Prestigestreben offenbar Lernprozesse erleichtert. Dieser „wenig repressive Erziehungsstil" (Darpe, Darpe & Schneewind, 1975, S. 70) bietet nach Ansicht der Autoren eine plausible Erklärung für das mit diesem erzieherischen Verhalten einhergehenden höheren Sprachverständnis. Jedoch lässt sich eine Kausalrichtung lediglich theoretisch postulieren und kann mit den vorhandenen Daten nicht aufgezeigt werden.

Die Vorstellung, dass das Kind weitgehend elterliche erzieherische Prozesse passiv empfängt wurde in den letzten Jahrzehnten erheblich erweitert. In dieser sogenannten

„child-effect“ Forschung (u.a. Lerner & Spanier, 1978) wird postuliert, dass konstitutionelle Bedingungen des Kindes zu entsprechendem Verhalten bei den Eltern führen. Ausgelöst wurde dieser „Kindeffekt“ bereits 1968 durch die Arbeit von Bell (Bell, 1968, zit. nach Tettenborn, 1996). Es werden drei angeborene Kindfaktoren postuliert: Kinder unterscheiden sich (1) hinsichtlich ihrer „Durchsetzungsfähigkeit“, (2) hinsichtlich ihrer „Aktivität und sensomotorischen Fähigkeit“ und (3) hinsichtlich ihrer „Personenorientiertheit“. Als Beispiel dieser veränderten Sichtweise kann das Ergebnis – Mütter mit sprachlich hochintelligenten Kindern lassen ein engeres und anspruchsvolleres Verhältnis zu ihren Kindern erkennen als Mütter mit sprachlich weniger begabten Kindern – wie folgt interpretiert werden: „Kinder, die von Geburt an stark personenorientiert und eher wenig durchsetzungsfähig sind, besitzen eine positive Verstärkungsfunktion für die sozialen Reaktionen der Mütter. Durch die zu erwartende hohe Fürsorglichkeit der Mütter (intensive verbale Kommunikation mit dem Kind) werden die verbalen Fähigkeiten des Kindes besonders gefördert“ (Tettenborn, 1996, S. 52). Im Gegensatz dazu wird in der „traditionellen“ Auffassung die enge und anspruchsvolle Beziehung der Mutter zu ihrem Kind als Bedingung für die sprachlichen Fähigkeiten des Kindes interpretiert.

Neuere ökologische Konzepte zur Analyse der menschlichen Entwicklung (z.B. Bronfenbrenner, 1981) gehen aber noch weit über die Annahme einer einfachen gegenseitigen Einflussnahme zwischen Eltern und Kind hinaus. Brunner und Huber (1989) fordern in diesem Sinne ein Wechsel vom Modell „statischer Interaktion“ hin zu einem Modell „dynamischer Interaktion“. Als statische Interaktion wird die Sichtweise bezeichnet, die das Kind und die Eltern im wechselseitigen Erziehungsprozess lediglich als passive Empfänger erzieherischer Interventionen (Kind) bzw. kindlicher Aktionen (Eltern) sieht, auf die spezifisch reagiert wird. Im Modell dynamische Interaktion stehen dagegen vielmehr die durch den erzieherischen Prozess entstehenden Differenzen im Zentrum. Diese Veränderungen der wechselseitigen Beziehungen werden über die Zeit betrachtet und die dabei auftretenden dynamischen Interaktionen analysiert. Für die Forschung besteht allerdings die Schwierigkeit, aus solchen theoretischen Vorstellungen der menschlichen Entwicklung, empirisch überprüfbare Hypothesen zu generieren. Aber es bedeutet sicherlich, dass mehr Längsschnittstudien erforderlich sind, um die erzieherischen Prozesse genauer zu untersuchen.

2.4.2 Intelligenz, Schulleistung und familiäre Umwelt

Sind aber Kinder, die in Intelligenztests reüssieren, auch in der Schule die Erfolgreichen? Wie hängen Intelligenz und Schulleistung zusammen? Studien zeigen, dass mittels Intelligenztests 25% bis 45% der Schulleistungsvarianz erklärt werden können. Hauptsächlich Kinder mit hoher verbaler Intelligenz erweisen sich in der Schule als erfolgreicher (Sauer & Gamsjäger, 1996). Die Untersuchung von Sauer und Gamsjäger (1996) zeigt, dass insbesondere bei jüngeren Kindern eine stärkere Beziehung zwischen Schulleistung und Intelligenz nachgewiesen werden kann, wenn der Unterricht weniger individualisiert geführt wird, er also eher gruppentestähnlichen Bedingungen entspricht. Auch die Untersuchung von Kühn (1983) bestätigt Intelligenz als den herausragendsten, bedeutsamsten Faktor für Schulerfolg, obwohl ein grosser Anteil der Varianz da-

durch nicht erklärt werden kann. In sozioökonomisch höheren Schichten hängt der Schulerfolg stärker von intellektuellen Fähigkeiten ab als in sozioökonomisch tieferen Schichten. Für diesen Effekt liefert Kühn keine Ergebnisse, er schliesst aber nicht aus, dass eine von der Sozialschicht abhängige, verschiedenartige Intelligenz-*Struktur* dabei eine Rolle spielt, denn Lindner (1975) konnte nachweisen, dass Kinder aus einem höheren sozialen Milieu ausser einem höheren Begabungsniveau auch eine prägnantere Intelligenzstruktur aufwiesen als Kinder aus unteren sozialen Schichten (Lidner, 1975, zit. nach Kühn, 1983).

Welche Faktoren aus der familiären Umwelt tragen hauptsächlich zum Schulerfolg des Kindes bei? Auswirkungen auf die Schulleistungen hat insbesondere die Art, wie die Familie die Kinder erzieht und weniger, was die Familie ist. Die Variation der elterlichen Einstellungen spielt eine grössere Rolle als alle anderen sozioökonomischen und sozio-kulturellen häuslichen Bedingungen. Besonders bedeutsam für den Schulerfolg des Kindes erwies sich in der Untersuchung von Sauer und Gamsjäger (1996) das häusliche Anregungsniveau, das auch die elterlichen Bildungseinstellungen und Bildungserwartungen beinhaltet. Je mehr die Eltern die Schulbildung ihrer Kinder als Mittel des sozialen Aufstiegs, der Prestige- und Statussicherheit betrachten, desto mehr wird der Schulerfolg zu einer zentralen Dimension im Familienalltag (Sauer & Gamsjäger, 1996). Ausserdem scheinen Eltern, die gegenüber der Schule aufgeschlossen sind, deren erzieherische Absichten unterstützen und mit der Schule zusammenarbeiten schulische erfolgreichere Kinder zu haben (Kühn, 1983). Hingegen wirkt sich restriktives, strafendes Erziehungsverhalten – im Gegensatz zu belohnendem, unterstützendem Verhalten – eher negativ auf den Schulerfolg des Kindes aus (Kühn, 1983; Sauer & Gamsjäger, 1996). Tendenziell zeigt sich, dass Kinder mit zunehmender Schulbildung der Eltern besonders günstige Merkmalskonstellationen für Schulerfolg aufweisen (Sauer & Gamsjäger, 1996).

Zusammenfassend zeigt sich, dass neben Persönlichkeitsmerkmalen des Kindes, insbesondere seiner Intelligenz, auch Aspekte der familiären und schulischen Umwelt bedeutsame Bedingungen für Schulerfolg darstellen, woraus sich folgern lässt, dass Präventions-, Diagnose oder Therapiemassnahmen ebenfalls in allen Bereichen angesetzt werden müssen, um Lern- oder Verhaltensschwierigkeiten wirksam begegnen zu können. Für die Diagnose von Schulerfolg und Schulversagen scheint die Ermittlung der (allgemeinen) Intelligenz des Kindes nach wie vor effektiv.

2.4.3 Fazit: Familie, Schule und kindliche Persönlichkeit - ein erweitertes Verständnis von Hochbegabung

Die vorgängig referierten Zusammenhänge zwischen familiärer Umwelt und kognitiver Entwicklung des Kindes werden nachfolgend in Bezug zum *sonderpädagogischen Modell der Erziehung und Bildung* (Hoyningen-Süess & Gyseler, 2003; Hoyningen-Süess & Lienhard, 1998) gesetzt, um ein erweitertes Verständnis von Hochbegabung zu generieren.

Das Modell postuliert, dass jeder Erziehungs- und Bildungsprozess im Grunde von drei Prinzipien geprägt ist. Erstens sind alle Erziehungs- und Bildungsinterventionen in einer groben Annäherung von der Zielsetzung bestimmt, die *Autonomie* des heranwachsenden Menschen zu fördern. Zum Auftrag der Schule gehört es vor diesem Hintergrund zweitens, diesen Prozess zu unterstützen und einerseits die *Identitätsentwicklung* Heranwachsender zu begleiten und ihnen andererseits Möglichkeiten der gesellschaftlichen *Partizipation* zu eröffnen. Der Erfolg dieser (schulischen) Interventionen ist drittens von Lern- und Verhaltensangeboten abhängig, die den kindlichen Bedürfnissen und Kompetenzen angepasst sind (siehe Abbildung 4).

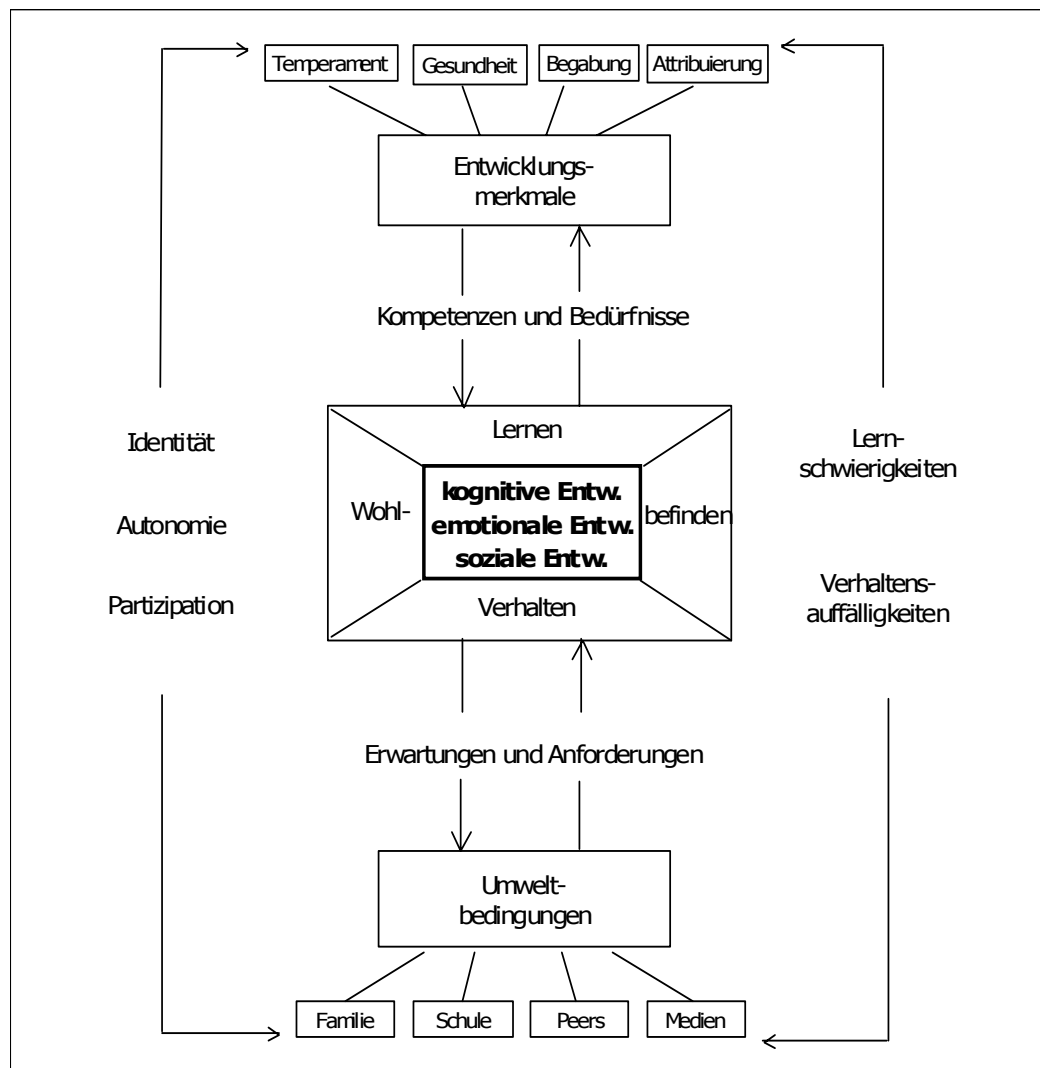


Abbildung 4: Sonderpädagogisches Modell der Erziehung und Bildung (Hoyningen-Süess & Gyseler, 2003)

Aus (sonder)pädagogischer Sicht wird die kindliche Persönlichkeitsentwicklung einerseits durch die frei schwebende Balance von Kompetenzen und Bedürfnissen des Kin-

des geprägt, die sich aus dem Zusammenspiel mehrerer Entwicklungsmerkmale ergeben. Andererseits wird die kindliche Persönlichkeit von Erwartungen und Anforderungen beeinflusst, welche das nähere und weitere Umfeld an das Kind stellt. Förderlich für die schulische Entwicklung erwiesen sich in den bisherigen Studien insbesondere ein hohes Anregungspotential der familiären Umwelt, ein belohnendes und unterstützendes Erziehungsverhalten sowie eine grosse Kooperationsbereitschaft der Eltern mit der Schule. Jedoch kann erst eine sorgfältige Kind-Umfeld-Analyse aufzeigen, ob die Entwicklungsmerkmale des Kindes und die Anforderungen, die das Kind selbst stellt und die sein Umfeld an das Kind stellt, übereinstimmen (*fit*) oder ob eine Dissonanz (*misfit*) ersichtlich wird (Thomas & Chess, 1968). Entwicklungsbeeinträchtigungen sind dann die Folge einer über einen längeren Zeitraum andauernden Dissonanz zwischen den Entwicklungsvoraussetzungen des Kindes und den Anforderungen, die das Kind selber oder das Umfeld an das Kind stellt. Entwicklungsbeeinträchtigungen manifestieren sich im Bereich der Erziehung und Bildung hauptsächlich in Form von Lernschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten. So ist es beispielsweise möglich, dass ein Kind aufgrund einer asynchronen Entwicklung den Anforderungen der Schule nicht mehr gewachsen ist und Lernschwierigkeiten entwickelt. Verhaltensauffälligkeiten können z.B. entstehen, wenn die Schule ihre standardisierten Anforderungen nicht den speziellen Bedürfnissen eines Kindes anzupassen vermag.

Innerhalb dieses Modells ist eine hohe Begabung aber nun lediglich eines von verschiedenen Entwicklungsmerkmalen. Das Lernen, Verhalten und Wohlbefinden des Kindes wird vom Zusammenspiel mehrerer, unterschiedlicher Entwicklungsmerkmale bestimmt. Je nach Situation können andere Merkmale bestimmender und einflussreicher als die hohe Begabung sein. Das bedeutet, dass das Merkmal Hochbegabung alleine noch nicht zu besonderen Bedürfnissen hinsichtlich Lernen, Verhalten und Wohlbefinden des Kindes führt. Vielmehr entstehen besondere Bedürfnisse des Kindes erst durch das Zusammenspiel verschiedener Entwicklungsmerkmale und es sind letztlich die Auswirkungen einer hohen Begabung, die in der Wechselwirkung mit anderen Entwicklungsvoraussetzungen und Sozialisationsbedingungen zu Entwicklungsbeeinträchtigungen des heranwachsenden Kindes führen können und seine Erziehung und Bildung gefährden. Für den schulischen Erfolg scheint jedoch aufgrund der bisherigen Untersuchungen die Intelligenz, insbesondere die sprachliche Intelligenz, ein bedeutsames Persönlichkeitsmerkmal zu sein. Sprachliche Intelligenzfaktoren erwiesen sich auch als beeinflussbarer durch die Umwelt als andere Intelligenzbereiche.

Hochbegabung definiert als hohe allgemeine Intelligenz kann im Rahmen des vorgängig skizzierten Modells in einem grösseren Zusammenhang betrachtet werden, wodurch die Fokussierung insbesondere auf die sozialen Bedingungen in Familien mit einem hoch begabten Kind möglich wird. Dieses erweiterte Verständnis von Hochbegabung bildet die Grundlage für die vorliegende Arbeit.

2.5 Familien hoch begabter Kinder

Die Erkenntnisse bisheriger Untersuchungen zum Familiensystem hoch Begabter sind heterogen, was in erster Linie auf Methodikunterschiede (hinsichtlich Fragestellungen, Untersuchungsgruppen, methodischer Ansätze) in den Studien zurückzuführen ist und die Vergleichbarkeit erschwert. Für die vorliegende Arbeit interessieren insbesondere die Forschungserkenntnisse bezüglich Familienstruktur (Kap. 2.5.1) und familiärem Beziehungsgeflecht (Kap. 2.5.2) in Familien mit hoch Begabten sowie Schulerfahrungen hoch begabter Kinder aus Sicht der Eltern (Kap. 2.5.3), Umgang mit der Diagnose Hochbegabung und Unterschiede in Wertorientierungen bezüglich der Schule (Kap. 2.5.4). Abschliessend werden daraus Schlüsse für die vorliegende empirische Untersuchung gezogen (Kap. 2.5.5).

2.5.1 Sozioökonomischer Hintergrund und Familienstruktur

Untersuchungen zu *strukturellen Unterschieden* zwischen Familien mit durchschnittlich begabten Kindern und Familien hoch Begabter zeigen, dass hoch begabte Kinder häufiger Erstgeborene oder Einzelkinder sind (Tettenborn, 1996). Als erstgeborenes Kind kann es mindestens eine Zeit lang die ungeteilte Aufmerksamkeit der Eltern in Anspruch nehmen und hat als ältestes Kind eine Sonderstellung inne, was möglicherweise die Entwicklung seines kognitiven Potentials begünstigt. Nach Parker (1998) spielt jedoch weniger die Geschwisterrangfolge die zentrale Rolle für die Entwicklung des hoch begabten Kindes, sondern vielmehr die Familiengrösse. Er weist einen negativen Zusammenhang zwischen dem Intelligenzquotienten (IQ) des Kindes und Anzahl Kinder in der Familie aus. Je tiefer die soziale Schicht der Familie, desto grösser sind die Effekte auf Familiengrösse und IQ. Dieser Effekt wird auch konstatiert, wenn die soziale Schicht kontrolliert wird.

Die soziale Schicht wurde in dieser Studie mit der Berufsprestige-Skala von Donald Treiman (1977) ermittelt. Er hat anhand von Befragungen nachgewiesen, dass Berufe jeweils mit unterschiedlichem Sozialprestige ausgestattet sind und dass die Rangfolgen der Berufe in vielen Ländern konsistent dasselbe oder ein sehr ähnliches Muster aufweisen. Das Konzept „soziale Schicht“ ist in der soziologischen Diskussion jedoch umstritten.⁶ In der empirischen Literatur wird die soziale Schicht meist über den sozioökonomischen Status (Socio-Economic-Status SES) definiert, der Indikatoren für Bildung, Beruf und Einkommen umfasst. In den nachfolgend zitierten Studien wird der sozioökonomische Status der Familien jedoch lediglich vereinfacht über die Ausbildung der Eltern und den Beruf der Eltern bestimmt.

Viele Studien belegen, dass hoch begabte Kinder überzufällig häufig aus mittleren und oberen sozioökonomischen Schichten stammen und überdurchschnittlich gut und länger

⁶ Insbesondere wird kritisiert, dass das Konzept „soziale Schicht“ sich ausschliesslich auf vertikale Differenzierung sozialer Ungleichheit beziehe, jedoch vielmehr neue horizontale Dimensionen in der Analyse berücksichtigt werden müssten, wie z.B. Verfügung über Zeit, Zugang zu Luxusgütern (Bornschiefer & Keller, 1994).

ausgebildete Eltern haben (Benbow, Stanley, Kirk & Zondermann, 1983; Roedell, Jackson & Robinson, 1989; Tettenborn, 1996). Slater (1995) stellt fest, dass der kindliche IQ am meisten durch den IQ der Eltern, deren Ausbildungsniveau und durch den sozioökonomischen Status der Familie beeinflusst wird (Slater, 1995, zit. nach Freeman, 2000).

Vergleiche zwischen in sozioökonomischer Hinsicht parallelisierten Untersuchungsgruppen werden aber in der Mehrzahl der Studien nicht vorgenommen. Die Untersuchung von Tettenborn (1996) bildet hier eine Ausnahme; sie parallelisiert die Untersuchungsgruppen u.a. hinsichtlich der Variablen Schulbildung der Eltern und Erwerbstätigkeit der Mutter und vergleicht Familien durchschnittlich begabter Kinder mit Familien hoch begabter Kinder, ohne eine Vorselektion vorzunehmen. Eine Vorselektion heisst z.B., nur hoch begabte Kinder zu untersuchen, die an einem speziellen Schulprogramm teilnehmen. Die Untersuchung zeigt, dass sich Familien mit einem hoch begabten Kind von Familien mit einem durchschnittlich begabten Kind gleichen Geschlechts und gleicher Schulklasse in den untersuchten Strukturvariablen – Familiengrösse, Geschwisterposition, Alter der Eltern bei der Geburt des Kindes – nicht unterscheiden (Tettenborn, 1996).

Aufgrund der bisherigen Studien lässt sich also vermuten, dass sich keine strukturellen Unterschiede zwischen Familien hoch begabter Kinder und Familien durchschnittlich begabter Kinder nachweisen lassen, wenn die Untersuchungsgruppen in sozioökonomischer Hinsicht vergleichbar sind.

2.5.2 Familienbeziehungen

In Untersuchungen zu den *innerfamiliären Beziehungen* in Familien mit hoch Begabten werden häufig besondere Stärken konstatiert. Hoch begabte Kinder stammen vor allem aus Elternhäusern, in denen verbale mündliche und schriftliche Anregung sowie intellektuelle und kulturelle Aktivitäten einen hohen Stellenwert haben (Colangelo & Assouline, 2000; Freeman, 1993; Freeman, 2000; Moon, Jurich & Feldhusen, 1998). Die Familien mit hoch begabten Kindern zeigen eine höhere Ansprechbarkeit für die Bedürfnisse der Kinder und weniger restriktive Erziehungshaltungen verglichen mit Familien durchschnittlich begabter Kinder. Sie können als ansprechbarer, flexibler und weniger restriktiv in der Erziehung beschrieben werden (Robinson & Weinberg, 1998). Familien mit hoch begabten Kindern verfügen mehrheitlich über gesunde Interaktionsmuster und positive Coping-Strategien (May, 2000). Verglichen mit Familien durchschnittlich begabter Kinder zeigen sie ein tieferes Konfliktniveau und ein höheres Niveau bezüglich Planung und Organisation (Caplan, Craig, Henderson & Fleming, 2002).

Weniger positive familiäre Einflüsse zeigen sich bei Familien mit einem niedrigen sozioökonomischen Status. Hoch begabte Kinder aus einkommensschwachen Familien scheinen besonders anfällig für psychische Schwierigkeiten und Minderleistung zu sein (Moon, Jurich & Feldhusen, 1998; Wittmann, 2003). Einkommensschwache Familien, deren hoch begabte Kinder aber in der Schule reüssieren, betonen weniger den Bil-

dungsaspekt innerhalb der Familie, sondern legen besonderen Wert auf Organisation, emotionale Stabilität und Unabhängigkeit (Moon, Jurich & Feldhusen, 1998). Freeman (2000) konstatiert jedoch, dass sich Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status ebenfalls durch hohe verbale Anregung auszeichnen, wenn die hoch begabten Kinder reüssieren.

In der Forschung wurde bisher immer wieder bestätigt, dass es durchschnittlich begabte Geschwister in Familien mit einem hoch begabten Kind schwieriger haben (Chamrad, Robinson & Janos, 1995; Colangelo & Assouline, 2000; Moon, Jurich & Feldhusen, 1998). Sie zeigen ein tieferes Selbstwertgefühl als ihre hoch begabten Geschwister, spüren mehr Konkurrenzdruck und kommen sich minderwertig vor, was zu verstärkter Eifersucht führen kann (Chamrad, Robinson & Janos 1995; Keitel, Kopala & Schroder, 2003; Moon, Jurich & Feldhusen, 1998; Wittmann, 2003). Nach Cornell und Grossberg (1989) zeigen die nicht hoch begabten Geschwister aber nur *vorübergehend* ein tieferes Selbstwertgefühl, nachdem das hoch begabte Kind identifiziert und in ein Förderprogramm für Begabte eingeschult wurde. Über einen längeren Zeit gesehen, erleidet ihr Selbstwertgefühl aber keinen Einbruch. Silverman (1991) postuliert, dass weniger die Hochbegabung des Kindes per se zu Spannungen bei den Geschwistern führt, sondern vielmehr die erhöhte Aufmerksamkeit der Eltern dem hoch begabten Kind gegenüber (Silverman, 1991, zit. nach Moon, Jurich & Feldhusen, 1998). Eltern fühlen sich oft enger verbunden mit dem hoch begabten Kind und sind stolzer auf seine Leistungen als mit den nicht hoch begabten Geschwistern und deren Leistungen (Webb, 1993). Jedoch stellt Webb (1993) fest, dass die Konkurrenz zwischen den Geschwistern abklingt und harmonische Geschwisterbeziehungen zunehmen, je grösser die IQ-Differenz zwischen den Kindern ist.

Verschiedene Studien weisen aber keine Besonderheiten im familiären Beziehungsgeflecht nach (Tettenborn, 1996; Schilling, Sparfeldt & Rost, 2006). In der Marburger Studie zeigt sich, dass die „typische“ Familie mit hoch begabtem Kind nicht existiert: Die Familien hoch begabter Kinder unterscheiden sich von Familien mit durchschnittlich begabten Kindern nicht bezüglich der vom Kind wahrgenommenen positiven und negativen Gefühle gegenüber seinen Familienmitgliedern. Ebenso wenig finden sich Unterschiede auf der Ebene des Familiensystems bei der elterlichen Einschätzung des familiären Zusammenhaltes und der Flexibilität des Miteinander-Umgehens (Tettenborn, 1996). Ebenfalls keine signifikanten Unterschiede in den familiären Beziehungen zeigt sich auch bei einer Befragung von hoch begabten Adoleszenten und ihren Eltern (Schilling et al., 2006).

Die widersprüchlichen Ergebnisse sind hauptsächlich auf methodische Unterschiede zurückzuführen. Werden die Eltern hoch begabter Kinder befragt, so besuchen diese Kinder in den meisten Fällen entweder bereits ein Förderprogramm für Begabte oder die Eltern haben eine spezialisierte Beratungsstelle aufgesucht, was somit einer Vorselektion entspricht. Ausserdem werden meist nur die Kinder zur familiären Situation und seltener die Eltern direkt befragt. Die Untersuchung von Tettenborn (1996) bildet hier eine Ausnahme.

Aus den bisherigen empirischen Untersuchungen kann daher die Schlussfolgerung gezogen werden, dass sich Besonderheiten in den innerfamiliären Beziehungen von Familien mit hoch begabten Kindern – die vor allem in den Bereichen Kommunikation und Emotionalität konstatiert werden – insbesondere dann nachweisen lassen, wenn die Eltern ausdrücklich die aussergewöhnliche Begabung ihres Kindes bestätigt bekommen haben, d.h. wenn das Kind beispielsweise an einem Förderprogramm für Begabte teilnimmt, oder wenn die Eltern aufgrund familiärer Schwierigkeiten Beratung in Anspruch genommen haben. Wird hingegen auf eine Vorselektion verzichtet, so sind keine Unterschiede zwischen Familien hoch begabter und Familien durchschnittlich begabter Kinder bezüglich der Wahrnehmung ihrer innerfamiliären Beziehungen zu erwarten.

2.5.3 Schulerfahrungen

Was ist aus Sicht der Eltern ausschlaggebend für den schulischen Erfolg ihres hoch begabten Kindes? Nach Borland, Schnur und Wright (2000) stammen schulisch erfolgreiche hoch Begabte vorwiegend aus Familien, in welchen kein Druck zu „Assimilation ohne Akkomodation“ besteht und in welchen positive Rollenvorbilder vorhanden sind. Ausserdem anerkennen die Eltern die Hochbegabung ihres Kindes und ermutigen es, seine Begabungen zu entwickeln. In der Studie von Dunn, Putallaz, Sheppard und Lindstrom (1987) zeigt sich, dass hoch begabte Jugendliche die wahrgenommene familiäre Unterstützung hauptsächlich als erfolgreich im Zusammenhang mit schulischen Kriterien sehen – z.B. Noten, unentschuldigte Absenzen –, während sie die Unterstützung durch die Peer-Gruppe mehr als psychologische Hilfe empfinden.

Ein Vergleich zwischen schulisch erfolgreichen und schulisch nicht erfolgreichen hoch Begabten zeigt, dass die Erfolgreichen über angemessenere Lernstrategien und bessere Organisation verfügen, die Erziehungskompetenz der Eltern grösser ist und die Unterrichtsqualität der Lehrpersonen höher ist. Ebenfalls scheint die Beziehung zwischen Lehrperson und Kind einen wichtigen Einfluss auf den Schulerfolg hoch Begabter auszuüben (Baker, Bridger & Evans, 1998). Schulprobleme können auch dann entstehen, wenn in der Schule Mittelmässigkeit akzeptiert wird, Exzellenz aber nicht anerkannt und höhere Leistungen ignoriert werden (Mönks, Heller & Passow, 2000). Aus Sicht der Eltern hoch begabter Kinder bestehen in der Schule hauptsächlich folgende drei Probleme:

- das Kind langweilt sich und zeigt schlechte Leistungen,
- Fortschritte sind nicht möglich, weil die Klasse zu langsam vorwärts geht und
- der Unterricht bietet dem Kind zu wenig Herausforderungen (Wieczerkowski & Prado, 1996).

In der Forschung wird insbesondere oft die Frage nach möglichen familiären Einflüssen bei Kindern gestellt, die trotz hoher intellektueller Begabung nicht die erwarteten schulischen Leistungen erbringen, bei sogenannten *Minderleistern*. Sie berichten häufiger von familiären Schwierigkeiten als hoch Begabte mit guten Schulleistungen (Keitel,

Kopala & Schroder, 2003). Ihre Familien werden als weniger anpassungsfähig, mehr gestresst und mit weniger Interesse an der Schule beschrieben als Familien hoch Begabter mit guten schulischen Leistungen (Moon, Jurich & Feldhusen, 1998; Reis & McCoach, 2000). Die Familien hoch begabter Kinder mit schlechten Schulleistungen drücken tendenziell weniger positive Affekte aus, ihr Erziehungsstil ist häufiger autoritär oder inkonsistent und ihre Beziehungen sind konflikthafter im Vergleich zu Familien hoch Begabter mit guten schulischen Leistungen (Moon, Jurich & Feldhusen, 1998; Reis & McCoach, 2000; Tettenborn, 1996). Jedoch stellt sich dabei die Frage, ob die schlechten Schulleistungen die Familie negativ beeinflusst oder ob die schwierigen Familienverhältnisse schlechte Schulleistungen zur Folge haben (Tettenborn, 1996; Reis & McCoach, 2000).

Emerick (1992) hat untersucht, was aus familiärer Sicht dazu beiträgt, dass sich die schlechten Schulleistungen hoch Begabter verbessern. Es hilft, wenn die Eltern kindliche Interessen ausserhalb der Schule unterstützen, wenn sie angesichts kindlichen Versagens eine positive Haltung bewahren und wenn die Eltern sich ruhig und konsistent verhalten während der Zeit der schlechten Schulleistungen (Emerick, 1992, zit. nach Moon, Jurich & Feldhusen, 1998). Eine typische Reaktion bei Eltern und Lehrpersonen ist aber, die hoch Begabten mit schlechten Schulleistungen zu forcieren, damit sie die Aufgaben gemäss den Erwartungen erfüllen, was zu einem Teufelskreis von Machtkämpfen führen kann (Colangelo & Assouline, 2000).

Um Schulschwierigkeiten bei hoch Begabten zu begegnen, werden die Kinder oftmals zusätzlich in Förderprogrammen für Begabte unterrichtet. Moon (1995) hat untersucht, ob die Teilnahme des Kindes an einem Pull-Out-Programm zu familiären Veränderungen geführt hat. Es zeigt sich, dass sich in einigen Fällen die familiären Interaktionen und Beziehungen verbessert haben. Die Kommunikation zwischen Eltern und Kind hat zugenommen, der Familienzusammenhalt ist grösser geworden und die Beziehung zwischen Schule und Elternhaus hat sich verbessert. Diese Effekte mögen auch mit jenem Inhalt des Pull-Out-Programms zusammenhängen, mit dem den Kindern angemessene Arbeitstechniken vermittelt wurden. Für einzelne Familien hoch Begabter aus tieferen sozioökonomischen Strukturen – und darin insbesondere Familien mit einem anderen kulturellen Hintergrund – ist die Teilnahme ihres Kindes an einem Förderprogramm für Begabte auch eine Bedrohung, da sie den Verlust an Respekt vor familiären Werten und Normen befürchten (Moon, Jurich & Feldhusen, 1998).

2.5.4 Wertorientierungen und Umgang mit der Diagnose Hochbegabung

Familien hoch begabter Kinder scheinen sich mehr für schulische Belange zu interessieren als Familien nicht hoch begabter Kinder (Robinson & Weinberg, 1998). Sie stellen allgemein hohe Erwartungen an Schule und Unterricht, zeigen sich aber weniger zufrieden damit, wie die Schule auf die emotionalen und sozialen Bedürfnisse der Kinder reagiert, als die Eltern nicht hoch begabter Kinder (Colangelo & Assouline, 2000; Robinson & Weinberg, 1998). Louis und Lewis (1992) weisen auch bei Familien mit hoch begabten Vorschulkindern nach, dass deren Eltern höhere Erwartungen an ihre Kinder

haben, als Eltern nicht hoch begabter Vorschulkinder, beispielsweise bezüglich Unabhängigkeit.

Eltern hoch begabter Schulkinder haben insbesondere hohe Erwartungen an die *Leistungen* ihrer Kinder, bewerten schulische Leistung positiv, erwarten von den Kindern hohe Bildungsabschlüsse und verwenden einen die kognitive Entwicklung fördernden Erziehungsstil – z.B. viel sprachliche Kommunikation (Caplan et al., 2002; Colangelo & Assouline, 2000; Moon, Jurich & Feldhusen, 1998; Mönks, Heller & Passow, 2000; Tettenborn, 1996). In der Studie von Robinson und Weinberg (1998) äussern die hoch begabten Kinder signifikant stärker – verglichen mit nicht hoch begabten Kindern – dass ihren Eltern Schulerfolg wichtig ist. Im Laufe der Primarschulzeit kann dieser Effekt verschwinden, wie eine erneute Untersuchung der Kinder zwei Jahre später zeigt (Robinson, Lanzi & Weinberg, 2002). Nach Webb (1993) tendieren insbesondere Väter dazu, die Hochbegabung ihres Kindes durch dessen Leistungen wahrzunehmen, was zu Machtkämpfen führen kann, wenn das Kind die Leistungen nicht zu erbringen vermag. Eine Überbetonung der Leistungen im familiären Umfeld kann beim Kind zu Perfektionismus und oberflächlichen Beziehungen bezüglich anderer Leute führen, weil es die Wichtigkeit der Leistungserfüllung internalisiert und ungenügend lernt, die Personen als solche zu wertschätzen (Webb, 1993). Ausserdem kann eine Überbetonung des Leistungsaspektes durch die Eltern zu Verstrickung mit dem hoch begabten Kind und in der Folge zu mangelhaft ausgebildeter kindlicher Selbstidentität führen, wenn die Eltern ihre eigenen Leistungsansprüche durch das hoch begabte Kind verwirklicht sehen wollen (Webb, 1993).

Übereinstimmend stellen verschiedene Untersuchungen fest, dass Veränderungen im familiären Beziehungsgeflecht durch eine *Etikettierung* der Kinder als hoch begabt mitbedingt werden. Tettenborn (1996) konstatiert, dass Veränderungen in den familiären Beziehungen bereits durch den hohen Status ausgelöst werden können, den hoch begabte Kinder innerhalb der Familie geniessen. Eltern, die ihr Kind als hoch begabt bezeichnen sind leistungsorientierter, weniger offen für die Gefühle der anderen Familienmitglieder und beurteilen ihre Kinder als weniger gut angepasst (Cornell & Grossberg, 1989). Im Gegensatz dazu zeigen sich hoch begabte Kinder, deren Eltern sie nicht öffentlich als hoch begabt bezeichnen, als besser angepasst (Chamrad, Robinson & Janos, 1995). Ausgangspunkt für Etikettierungsprozesse kann auch die Aufnahme des hoch begabten Kindes in ein Begabtenförderungsprogramm sein. Für Eltern, die einer möglichen Hochbegabung bis dahin keine grosse Bedeutung beigemessen haben, bekommt diese dadurch einen höheren Stellenwert (Rohrmann & Rohrmann, 2005).

Die Studie von Keitel, Kopala und Schroder (2003) zeigt aber auch, dass sich viele Eltern durch das Etikett Hochbegabung verunsichert fühlen. Einerseits befürchten sie, dass sich ihr hoch begabtes Kind durch die Diagnose von seiner Peer-Gruppe entfremden könnte, andererseits fühlen sie sich verlegen durch den speziellen Status, den das Kind durch die Diagnose erhält. Nach Meckstroth (1992) nehmen die Eltern hoch begabter Kinder nach der Diagnose ihre Rolle seriöser wahr, wodurch sie verstärkt unter Druck geraten können, als Eltern gut zu sein (Meckstroth, 1992, zit. nach Keitel, Kopala & Schroder, 2003). Insbesondere bei unterschiedlichen Ansichten der Eltern über die

Hochbegabung ihres Kindes kann es zu familiären Spannungen kommen (Keitel, Kopala & Schroder, 2003; Moon, Jurich & Feldhusen, 1998). Missverständnisse entstehen oft, weil die Eltern unter Hochbegabung nicht dasselbe verstehen. Väter tendieren dazu, Hochbegabung in erster Linie unter dem Leistungsaspekt zu sehen, während Mütter unter Hochbegabung eher eine frühreife Entwicklung verstehen (Moon, Jurich & Feldhusen, 1998). Ausserdem können sich Eltern, die sich selber nicht als hoch begabt bezeichnen, durch die Hochbegabung ihres Kindes gestresst fühlen (Silverman, 1991, zit. nach Moon, Jurich & Feldhusen, 1998).

Eine Untersuchung von Colangelo und Kelly (1983) zeigt, dass die hoch begabten Kinder selber eine positive Einstellung zur Diagnose haben, wobei sie aber wahrnehmen, dass ihre nicht hoch begabten Peers und die Lehrperson negativ darüber denken (Colangelo & Kelly, 1983, zit. nach Colangelo & Assouline, 2000). Im Gegensatz dazu kommt die Studie von Kolesaric und Koren (1996) zum Schluss, dass die hoch begabten Kinder mehr negative Konsequenzen durch die Identifizierung ihrer Hochbegabung befürchten, als dies Lehrpersonen und Eltern tun. Insbesondere wünschen die hoch begabten Kinder – im Gegensatz zu den Lehrpersonen – keine Spezialschulen für hoch Begabte.

Für die Beratung ist zu berücksichtigen, dass in Familien mit einem hoch begabten Kind oftmals auch die Geschwister und/oder die Eltern hoch begabt sind. Wie sie mit ihrer Hochbegabung umgehen, kann hilfreich für die Beratung sein (Fornia & Frame, 2001). Es zeigt sich, dass Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status grössere Schwierigkeiten haben im Umgang mit ihrem hoch begabten Kind als Familien mit höherem sozioökonomischem Status. Einerseits berichten die Eltern, dass das hoch begabte Kind zuviel von ihnen verlange und dass sie andererseits befürchten, in ihrem Umfeld als übertrieben ehrgeizig zu gelten, wenn sie dem Kind spezielle Hilfe zukommen lassen. Ausserdem scheint wichtig, bereits im Anamnesegespräch zu thematisieren, welchen Stellenwert und welche Konsequenzen die Diagnose hoch begabt für das Kind und seine Bezugspersonen hätte (Rohrmann & Rohrmann, 2005).

Es zeigt sich aber, dass die negativen Effekte der Etikettierung – insbesondere wenn Beratung in Anspruch genommen wird – mit der Zeit verschwinden (Colangelo & Assouline, 2000; Silverman, 1991, zit. nach Moon, Jurich & Feldhusen, 1998). Zusammenfassend liegt der Schluss nahe, dass das Wissen der Eltern um die Hochbegabung ihres Kindes bedeutsamer für familiäre Interaktionen und entstehende Schwierigkeiten sein könnte als die Begabung selber. Es bleibt offen, ob eine attestierte Hochbegabung manchmal auch als „angenehme“ Erklärung für Erziehungsprobleme anderen Ursprungs dient.

2.5.5 Fazit: Ausgangspunkte für die Analyse familiärer Umfeldbedingungen hoch begabter Kinder

Die bisherigen Studien zum familiären Umfeld hoch begabter Kinder gehen meist von stark selektierten Stichproben aus, z.B. Eltern von Teilnehmenden eines Pull-Out-Programms. Es ist daher wünschenswert, bei der Erforschung familiärer Besonderheiten

mindestens teilweise auf stark selektierte Stichproben zu verzichten, um nicht nur Aussagen über eine spezifische Gruppe von Familien mit hoch Begabten machen zu können. Vielmehr interessiert, ob sich die in der Literatur beschriebenen Unterschiede zwischen Familien mit hoch begabten Kindern und Familien mit durchschnittlich begabten Kindern zeigen, wenn innerfamiliäre Funktionen in wenig selektierten Stichproben systematisch erhoben werden. Ausserdem fokussieren nur wenige Untersuchungen auf die Sicht der Eltern, weitaus häufiger werden die Kinder zur ihrer Familie befragt. Das familiäre Umfeld hoch begabter Kinder soll in der vorliegenden Untersuchung daher vor allem aus der Perspektive der Eltern analysiert werden.

Zu Schulerfahrungen und spezifischen Lernbedürfnissen hoch begabter Kinder aus der Perspektive der Eltern gibt es erst wenige empirische Untersuchungen. Zwar zeigen verschiedene Studien, dass Förderprogramme für Begabte sowohl die Beziehungen innerhalb der Familie als auch die Beziehungen des Elternhauses zur Schule beeinflussen, aber ein Vergleich zwischen Familien, deren hoch begabtes Kind die Regelklasse besucht und Familien, deren hoch begabtes Kind sonderpädagogische Massnahmen beansprucht, fehlt. Was führt aus Sicht der Eltern dazu, dass überhaupt sonderpädagogische Massnahmen notwendig werden? Schreiben die Eltern ihrem als hoch begabt identifizierten Kind andere schulische Bedürfnisse zu als die Eltern ihrem bisher nicht als hoch begabt bezeichneten Kind?

Verschiedene Studien – meistens auf standardisierten Fragebogenuntersuchungen beruhend – konstatieren Veränderungen in den familiären Beziehungen durch die Diagnose Hochbegabung und stellen bei Eltern hoch begabter Kinder erhöhte Erwartungen an Schule und Unterricht sowie insbesondere an die Leistungen der Kinder fest. Eine umfassende Untersuchung, wie die Erwartungen aussehen, welche die Eltern hoch begabter Kinder an die Lehrpersonen, an den Unterricht und an ihre Kinder im Bezug auf die Schule haben, fehlt jedoch. Was erachten die Eltern in der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus als wichtig? Was bezeichnen die Eltern hoch Begabter als „guten“ Unterricht? In der vorliegenden Untersuchung sollen insbesondere diese elterlichen Wertorientierungen analysiert werden, d.h. die handlungsrelevanten Wunsch- und Zielvorstellungen einer Person bezüglich der Schule, um familiäre Einflussfaktoren zu eruieren, wie z.B. Etikettierungseffekte. Wertorientierungen sind emotional besetzt und das Individuum ist sich dieser inneren Bilder nicht immer bewusst (Hierdeis & Hug, 1992; Hüscher & Schellenbaum, 1997). Um auch unreflektierte Vorstellungen zu erfassen eignet sich eine standardisierte Fragebogenuntersuchung nicht. Vielmehr sollen die Eltern im Rahmen eines mündlichen Interviews provoziert werden, emotional auf vorgegebene Stimuli zu reagieren und auch teils unbewusste Wertorientierungen im Bezug auf die Schule zu äussern.

2.6 Beratung von Familien mit hoch begabten Kindern und deren Lehrpersonen

Beratungen im Zusammenhang mit schulischen und/oder familiären Problemen bei vermuteter oder diagnostizierter Hochbegabung nehmen in vielen Beratungsstellen zu.

Braucht es ein spezifisches Konzept für die Hochbegabtenberatung? Oder allgemeiner gefragt: Ist die Differenzierung nach Beratungsklientel in der Einzelfallberatung überhaupt sinnvoll? In der Arbeit mit hoch begabten Kindern zeigen sich – trotz aller Unterschiedlichkeiten – auch Gemeinsamkeiten. Eltern und Lehrpersonen werden mit spezifischen Bedürfnissen hoch Begabter konfrontiert, wofür die sie im Erziehungsalltag oftmals Unterstützung brauchen. Sie suchen Rat bei Fachpersonen, die sowohl mit der Beratungsprozessen im Allgemeinen als auch mit der Thematik Hochbegabung vertraut sind.

Was die Eltern hoch begabter Kinder dazu veranlasst, Beratung in Anspruch zu nehmen wird in Kapitel 2.6.1 beschrieben. Ein vorrangiges Anliegen besorgter Eltern ist die Frage nach geeigneten Fördermöglichkeiten. Darum wird dem Beratungsanliegen Förderung ein längeres Unterkapitel gewidmet, es werden verschiedene Förderansätze sowie mögliche schulische Fördermassnahmen erläutert und abschliessend wird die Wirksamkeit schulischer Fördermassnahmen diskutiert (Kap. 2.6.2). Anschliessend folgen konzeptionelle Ausführungen zur Hochbegabtenberatung (Kap. 2.6.3). Aus den theoretischen Überlegungen wird abschliessend ein Beratungsmodell für die Einzelfallarbeit skizziert, dass das sich an psychologisch geschulte Fachberater/innen richtet und im Rahmen der vorliegenden Untersuchung für die Hochbegabtenberatung spezifiziert werden soll (Kap. 2.6.4).

2.6.1 Beratungsanlässe

Die Beratungsanlässe im Bereich Hochbegabung sind vielfältig (vgl. Elbing & Heller, 1996; Müller, 1992; Wittmann & Holling, 2001). Wittmann und Holling (2001) kategorisieren die Beratungsanliegen der Eltern in (1) Anforderung und Leistung, (2) Innerpsychischer Bereich und (3) Zwischenmenschlicher Bereich. Diese Kategorisierung basiert primär auf Auffälligkeiten im Lernen und Verhalten des hoch begabten Kindes, bezieht aber insbesondere im zwischenmenschlichen Bereich auch das Umfeld des Kindes mit ein. *Schwierigkeiten im Bereich Anforderung und Leistung* werden auch von anderen Autoren als zentrale Beratungsanlässe konstatiert. Insbesondere werden neben nicht näher umschriebenen Lern- und Leistungsschwierigkeiten kognitive Unterforderung und Entscheidungsschwierigkeiten bei Schullaufbahnproblemen genannt (Elbing & Heller, 1996; Keller, 1992; Müller, 1992; Rohrmann & Rohrmann, 2005). Ausserdem sind die Suche nach Fördermöglichkeiten, Informationen über kindgerechte Förderung sowie über intellektuell herausfordernde Freizeitaktivitäten und der Wunsch nach differenzierter Abklärung der kindlichen Fähigkeiten häufige Beratungsanliegen (Elbing & Heller, 1996; May, 2000; Mönks et al., 2000; Wiecekowsky, 1996; Wiecekowsky & Prado, 1996). Nach Wiecekowsky und Prado (1996) werden von den Eltern folgende schulischen Probleme vorrangig genannt: Langeweile und Minderleistung, zu geringe Fortschritte in der Klasse, weil das Tempo zu langsam ist und fehlende Herausforderungen.

Silverman (1993) betont, dass bei hoch begabten Kindern aufgrund der häufig anzutreffenden asynchronen Entwicklung, d.h. verschiedene Entwicklungsbereiche sind unterschiedlich gut entwickelt, eine erhöhte Verletzbarkeit besteht, was oftmals Beratung

notwendig macht (Silverman, 1993, zit. nach Mönks et al., 2000). Im *innerpsychischen Bereich* sind des Weiteren Störungen der sozial-emotionalen Entwicklung, Konzentrationsprobleme und Verunsicherung über atypische Verhaltensweisen des hoch begabten Kindes (z.B. nicht altersgerechtes Spiel- und Sozialverhalten) häufige Beratungsanliegen (Keller, 1992; Mönks et al., 2000; Wieczerkowski & Prado, 1996).

Aber auch Eltern, die im Umgang mit den eigenen (hohen) Fähigkeiten verunsichert sind, Schwierigkeiten im Umgang mit den Besonderheiten des hoch begabten Kindes oder generelle Erziehungsfragen haben wenden sich oft an spezialisierte Fachstellen (May, 2000; Mönks et al., 2000; Wieczerkowski & Prado, 1996). Im *zwischenmenschlichen Bereich* werden ausserdem soziale Schwierigkeiten des hoch begabten Kindes, Unsicherheiten der Eltern, ob sie den Bedürfnissen ihres hoch begabten Kindes gerecht werden können und Fragen der Eltern zum Umgang mit der Lehrperson als wichtige Beratungsanliegen genannt (Wieczerkowski & Prado, 1996; May, 2000).

Die Untersuchung von Elbing und Heller (1996) zeigt, dass Beratungsanlässe in hohem Masse altersabhängig sind: Während im Vorschulalter insbesondere aggressives Verhalten ausschlaggebend ist für das Aufsuchen einer Beratungsstelle, wird im Primarschulalter häufiger aufgrund kognitiver Unterforderung des Kindes oder bei Fragen zu adäquater Förderung Beratung in Anspruch genommen. Die Suche nach Fördermöglichkeiten ist auch im Sekundarschulalter das vorrangige Beratungsanliegen (Elbing & Heller, 1996). Ausserdem interagieren Beratungsanlässe im Bereich Hochbegabung mit Familienstatusmerkmalen: Mit abnehmendem Berufsstatus der Eltern zeigt sich ein systematischer Anstieg an Beratungsanlässen erzieherischer Art (Elbing & Heller, 1996). Eltern mit niedrigem sozioökonomischem Status haben grössere Schwierigkeiten im Umgang mit den Besonderheiten ihres hoch begabten Kindes als Eltern mit höherem sozioökonomischem Status. Sie finden, dass ihr Kind zu viel von ihnen verlange und dass sie von ihrer Umgebung als besonders ehrgeizig wahrgenommen werden. Sie sind daher bestrebt, dass sich ihr Kind der „Normalität“ anpasst (Wieczerkowski & Prado, 1996).

Zusammenfassend zeigt sich, dass die Beratungsanlässe im Bereich Hochbegabung insbesondere um Lern-, Leistungs- und Verhaltensschwierigkeiten des Kindes sowie um Informationen zu individuell angemessener Förderung kreisen. Wieczerkowski (1996) konstatiert jedoch, dass „Kongruenzen und Inkongruenzen in der Psychodynamik zwischen Eltern (Lehrern) und Kind, die in den Beratungen als „Vorgeschichte“ zur Sprache kommen, zumeist deren eigentlichen Kern [darstellen]“ (Wieczerkowski, 1996, S. 215). Diese (In)Kongruenzen beziehen sich insbesondere auf die folgenden Bezüge: (1) Selbstbild des Kindes und Fremdbild der Eltern resp. Lehrperson, (2) Ermutigung, positive Erwartung seitens der Eltern resp. der Lehrperson und Vertrauen, Selbstsicherheit seitens des Kindes, (3) Anregung, Angebot durch Eltern resp. Lehrperson und Interesse, Erfolgszuversicht beim Kind und (4) Verständnis und Unterstützung seitens Eltern resp. Lehrperson und Geborgenheit, Selbständigkeit beim Kind.

2.6.2 Schulische Förderung hoch begabter Kinder

Wie die Ausführungen zeigen, sind also Fragen zu adäquater Förderung ein vorrangiges Beratungsanliegen im Zusammenhang mit Hochbegabung. Entweder auf dem Hintergrund von Langeweile, Lern- oder Verhaltensauffälligkeiten des hoch begabten Kindes oder auf dem Hintergrund elterlicher Unsicherheiten im Umgang mit den spezifischen Bedürfnissen des hoch Begabten wird Beratung in Anspruch genommen. Häufig werden neben schulischen Massnahmen innerhalb des Regelklassenunterrichts zusätzliche, die Regelklasse ergänzende Massnahmen ins Auge gefasst oder es werden ausserschulische Fördermöglichkeiten diskutiert. Im Folgenden werden deshalb (1) grundsätzliche Förderansätze der schulischen Förderung hoch Begabter aus dem Blickwinkel des Einzelfalls aber auch aus Sicht der Schule skizziert (Kap. 2.6.2.1), (2) folgt die Beschreibung konkreter Fördermassnahmen (Kap. 2.6.2.2) und (3) werden Überlegungen zu Wirksamkeit und Nutzen schulischer Hochbegabtenförderung skizziert (Kap. 2.6.2.3).

2.6.2.1 Förderansätze und Schulentwicklung

Hochbegabtenförderung kann generell entweder unter dem Aspekt spezieller schulischer Massnahmen diskutiert werden oder allgemeiner unter dem Fokus eines schulischen Entwicklungsprozesses. Während sich in der Einzelfallberatung mit Familien und Lehrpersonen die Diskussion sinnvollerweise auf mögliche, spezielle Fördermassnahmen konzentriert, drängt sich in der Beratung von Schulgemeinden oder Schulhausteams die Einbettung der Hochbegabtenförderung in Fragen der Team- und Schulentwicklung auf (Hüsler & Langemann, 2001).

Die spezifischen Fördermöglichkeiten im Bereich Hochbegabung lassen sich in gliedern (1) in Beschleunigungs- vs. Anreicherungsmaßnahmen (Akzeleration vs. Enrichment) und (2) in integrative vs. separative Massnahmen.

Akzeleration vs. Enrichment

Akzelerationsmassnahmen beinhalten Unterrichtsformen, die der höheren Verarbeitungskapazität und Verarbeitungsgeschwindigkeit hoch begabter Kinder gerecht werden. Hochbegabung wird bei Akzelerationsmassnahmen als ein „mehr“ an spezifischen Fähigkeiten verstanden. Sie setzen an den individuellen Stärken der Kinder an, versuchen diese weiter zu entwickeln und beschleunigen die Schullaufbahn des Kindes. Gegen Akzelerationsmassnahmen wird häufig das Argument der „verlorenen Kindheit“ durch (zu) frühe Einschulung und eine beschleunigte Schulkarriere vorgebracht. Stamm (1992) entkräftet diese Bedenken mit der Gegenfrage, ob Kindheit und Jugend denn eine bestimmte Zeitspanne dauern müsse, um glücklich zu sein (Stamm, 1992, zit. nach Fels, 1999). Ebenso wenig scheint es Fels (1999) sinnvoll, Kinder nur aus Rücksicht auf ihre seelische Entwicklung in einer geistigen Warteposition zu halten und er plädiert für ein sorgfältiges Abwägen der Vor- und Nachteile akzelerierender Massnahmen. Gegen Akzelerationsmassnahmen wird des Weiteren vorgebracht, dass das Zusammenleben mit Älteren ungünstige Auswirkungen auf die jüngeren Kinder habe. Dabei wird davon ausgegangen, dass ein gleiches chronologisches Alter auch eine

weitgehende körperliche, geistige, soziale und emotionale Gleichheit bedeutet. Hoch Begabte zeigen jedoch oftmals ungleichmässig schnelle Entwicklungen in verschiedenen Persönlichkeitsbereichen, wie teilweise andere Kinder auch, und fühlen sich dadurch mit Peers verschiedener Altersstufen wohl (Fels, 1999).

Bei *Enrichmentmassnahmen* wird Hochbegabung nicht als ein „mehr“ an Kompetenzen, sondern vielmehr als ein „anders“ an Fähigkeiten verstanden und sie zielen auf eine breitere Persönlichkeits- und Entwicklungsförderung durch eine Ergänzung des Schulcurriculums bei gleichbleibender Schuldauer ab. In welchen Persönlichkeitsbereichen jedoch die ergänzende Förderung ansetzen soll, bleibt weitgehend unklar. Allgemein wird lediglich konstatiert, dass Enrichmentprogramme jene Bedürfnisse berücksichtigen soll, denen im Regelklassenunterricht nicht genügend entsprochen werden kann (Fels, 1999). „Ob jedoch eher die fachlichen Stärken der Schüler und Schülerinnen gefördert oder fachliche Schwächen ausgeglichen, curriculare Lücken gefüllt, die Entwicklung gänzlich begabungsfremder Bereiche unterstützt, Störungen vermieden, Schüler und Schülerinnen beschäftigt und nur ein „nettes“ Programm angeboten werden sollen, ist hiermit noch nicht entschieden“ (Fels, 1999, S. 160).

Beim Ansatz, dass vor allem die intellektuellen Stärken der Kinder vermehrt unterstützt werden sollten, um so spezifische Themen tiefer als im Unterricht behandeln zu können, wird die curriculare Gestaltung meistens von allgemeinen hochbegabungsspezifischen Merkmalen und Fähigkeiten (z.B. gutes Abstrahierungsvermögen, gute Sprachfertigkeiten) abgeleitet. Ziel des Stärkungsansatzes ist die Herausforderung der intellektuellen Leistungsfähigkeit durch das Bereitstellen von Bildungs- und Wissensangeboten sowie das Vorbeugen von Motivationsverlusten (Heller, 1992). Stanley (1979) kritisiert an Enrichmentmassnahmen, dass sie entweder geschäftig haltende Pseudoförderung („busy work“) mit einem Mehr an artgleichem Inhalt sind oder dass Enrichment irrelevant ist, weil es keinen Bezug zu den vorhandenen Talenten der Kinder herstellt resp. weil es nicht die Interessen der Kinder trifft, wie z.B. Sprachen lernen (Stanley, 1979, zit. nach Fels, 1999).

Integration vs. Separation

Soll die gewählte Förderungsform grundsätzlich *integrativ*, d.h. im bisherigen schulischen Umfeld oder *separativ*, d.h. in einer anderen Schulumgebung, durchgeführt werden? Was spricht aus Sicht der betroffenen Kinder für innere resp. äussere Differenzierung? Für die teilweise separativ beschulten Kinder dürfte der Unterricht durch spezielle Programmanpassungen und ein höheres Lerntempo weniger langweilig sein, weil sie mehr gefordert würden, mehr Erfolgserlebnisse hätten und vielleicht auch von speziell ausgebildeten Lehrpersonen begleitet würden (Hany, 1995). Der Unterricht unter hoch Begabten ermöglicht den Kontakt zu einer angemessenen Peer-Gruppe, wodurch die soziale Entwicklung gefördert oder zumindest stabilisiert wird. Durch den Vergleich mit ähnlich Begabten kann ausserdem die Ausbildung eines realistischen Selbstkonzeptes unterstützt werden (Heller, 1992, zit. nach Fels, 1999). Bei den in der Regelklasse verbleibenden Kindern dürfte sich der Leistungs- und Konkurrenzdruck durch zeitweilige Separation des hoch Begabten vermindern, wodurch mehr Erfolgserlebnisse möglich

würden (Hany, 1995). Die Klassenlehrpersonen erfahren Entlastung, weil der Aufwand für binnendifferenzierende Massnahmen reduziert werden kann (Heinbokel, 1988). Jedoch gehen in der Regelklasse durch zeitweilige Separation der hoch Begabten Vorbilder verloren, was bei den Regelklassenkindern zu Motivationsverlusten führen könnte (Fels, 1999). Ausserdem kann durch eine bloss stundenweise Separation die Langeweile im Regelklassenunterricht nicht vollständig aufgehoben werden und die Zugehörigkeit zu unterschiedlichen sozialen Gruppen im Schulalltag kann zu sozialer Desorientierung führen. Durch eine langfristige vollständige Separation könnte sich schliesslich die Wissensdifferenz zwischen den beiden Gruppen so stark vergrössern, dass eine Rückkehr der separativ beschulten Kinder immer schwieriger würde (Hany, 1995). Ausserdem dürfte die separative Beschulung einzelner Kinder auf Widerstände bei Eltern stossen (Heinbokel, 1988).

Die Frage integrative vs. separative Schulung hoch Begabter kann jedoch nicht nur unter dem Fokus betroffener Kinder diskutiert werden, wie es in der Einzelfallberatung Sinn macht, sondern muss ebenso aus Sicht der Schule erörtert werden, denn die Schule stellt weitgehend potentiell mögliche Fördermassnahmen zur Verfügung.⁷

Grundsätzlich hat die Volksschule den Auftrag und das Ziel, die Begabungen *aller* Kinder und Jugendlichen zu wecken und zu fördern, womit auch die Förderung hoch Begabter eingeschlossen wird (Langemann, 2001). In den meisten Kantonen wird daher auch betont, dass die Förderung hoch Begabter grundsätzlich integrativ erfolgen soll, d.h. innerhalb des regulären Schulsystems, innerhalb der Schulen und Schulklassen (Hüsler & Langemann, 2001). Die in verschiedenen Gemeinden etablierten Angebote für hoch begabte Kinder zeigen jedoch, dass die Tendenz in eine andere Richtung weist: für ein neues Bedürfnis wird ein neues, separatives Angebot geschaffen, dessen Durchführung spezialisierten Fachkräften übertragen wird (Langemann, 2001). Diese Entwicklung widerspricht zwar der schulpolitischen Grundaussrichtung, für Behörden und Regelklassenlehrpersonen bietet sie aber Entlastung, weil die Problematik an spezialisierte Fachkräfte delegiert werden kann. Integrative Massnahmen sind in der Regel für Lehrpersonen und Behörden anspruchsvoller und verweisen einerseits auf die in der schulpolitischen Grundsatzdiskussion aktuellen Themen Binnendifferenzierung, Individualisierung und ressourcenorientierte Förderung aller Kinder. Andererseits sind die Regelklassenlehrpersonen gefordert neue Formen der Zusammenarbeit in der Schulgemeinde und insbesondere im Schulhausteam zu entwickeln, um den speziellen Bedürfnissen hoch begabter Kinder gerecht zu werden. Mögliche Fördermassnahmen dafür wären beispielsweise altersdurchmisches Lernen oder klassenübergreifenden Unterricht. Hochbegabtenförderung, so das Fazit von Langemann (2001) „... ist also keine Frage neuer Zusatzangebote, für die man nur die richtigen Spezialistinnen und Spezialisten finden muss. Das Thema kann vielmehr Impuls für einen Team- und Schulentwicklungsprozess sein“ (Langemann, 2001, S. 182).

⁷ Dabei werden im Rahmen dieser Arbeit nur die für die Förderung Hochbegabter zentralen Diskussionspunkte der viel breiteren Integrationsdebatte diskutiert.

Integrative Hochbegabtenförderung als Thema eines umfassenden Schulentwicklungsprozesses betrifft aber nicht nur strukturelle Aspekte des Regelklassenunterrichts und mögliche Zusammenarbeitsformen im Schulhausteam, sondern es stellt sich unmittelbar auch die Frage nach dem damit verbundenen Kulturwandel. Dabei geht es auf individueller Ebene um das Rollenverständnis der Regelklassenlehrpersonen, um die Haltung bezüglich des Jahrgangsklassenprinzips und um die pädagogische Grundhaltung bezüglich ressourcenorientierter Förderung. Durch veränderte Formen der Zusammenarbeit müssen im Schulhausteam die Rollen neu definiert und geklärt werden. Auf strategischer Ebene muss die lokale Schuleinheit Konzepte zur Unterrichtsentwicklung und zum Umgang mit Heterogenität entwerfen, die im Rahmen der individuellen Unterrichtsplanung von den Lehrpersonen umgesetzt werden können.

Die skizzierten Bestrebungen auf Unterrichts- und Schulteamebene können wesentlich unterstützt werden, wenn auf der bildungspolitischen Ebene, d.h. bei Kanton und Gemeinde, die Anstrengungen in die gleiche Richtung laufen. Insbesondere können die kantonalen Behörden die notwendigen strukturellen Vorgaben liefern und finanzielle sowie zeitliche Ressourcen zur Verfügung stellen. Zusammenfassend betrifft also integrative Hochbegabtenförderung die Ebenen des schulischen Gesamtsystems (Kanton und Gemeinde), die Ebene der lokalen Schuleinheit (Schulhausteam) und die Ebene des individuellen Unterrichts und umfasst sowohl strategische, als auch strukturelle und kulturelle Entwicklungsprozesse. Ausserdem ist eine umfassende Hochbegabtenförderung nicht kostenneutral umzusetzen. Es sind insbesondere im Bereich Weiterbildung von Lehrkräften und in der Bereitstellung adäquater Unterrichtsmaterialien zusätzliche Mittel notwendig (Langemann, 2001).

Die konsequente Umsetzung des Integrationsgedankens bedeutet aber für die Schulen und Lehrpersonen ein tiefgreifender Umstrukturierungsprozess. Die Schwierigkeiten, die dabei auftauchen können, ordnet Rüesch (2000) hauptsächlich drei Problemkreisen zu: (1) dem Unterricht in heterogenen Klassen (Didaktikproblem), (2) der Verteilung der pädagogischen Verantwortung auf mehrere Fachpersonen (Interaktionsproblem) und (3) der Organisation und Leitung einer Schule (Organisationsproblem). Diese Problemkreise existieren jedoch nicht unabhängig voneinander, sondern stehen vielmehr in einem logischen Zusammenhang.

Indem Heterogenität im Klassenzimmer akzeptiert wird, nimmt die Komplexität der Unterrichtsaufgabe für die Lehrperson zu (Didaktikproblem). Die Zunahme an Komplexität wird, neben der Anwendung entsprechender Unterrichtsmethoden, durch eine Verteilung der Verantwortung auf mehrere Fachpersonen zu bewältigen versucht. Die Verteilung der Verantwortung ihrerseits schafft neue Anforderungen, welche die Kooperation der verschiedenen Lehrpersonen betreffen (Interaktionsproblem). Und um diesen Anforderungen zu begegnen, sind wiederum Veränderungen auf der Ebene der Schulorganisation notwendig (Organisationsproblem). (Rüesch, 2000, S. 17)

Umstrukturierungsprozesse können Verunsicherung und Widerstand bei den Beteiligten auslösen, was aber in der Einzelfallberatung mit Eltern und Lehrpersonen meist nicht oder nur indirekt spürbar wird.

Dennoch scheint wichtig, den Fokus in der Beratung nicht nur auf das betroffene Kind zu richten, sondern die Umfeldbedingungen umfassend miteinzubeziehen. Einerseits hängt nämlich das lokal verfügbare Angebot an Fördermassnahmen zumindest teilweise damit zusammen und andererseits ist zu vermuten, dass schulische Fördermassnahmen auch aufgrund der schulischen Bedingungen und nicht nur auf dem Hintergrund der kindlichen Schulschwierigkeiten beschlossen werden. Im Folgenden wird die Angebotspalette möglicher Fördermassnahmen für hoch begabte Kinder skizziert (Kap. 2.6.2.2).

2.6.2.2 Schulische Fördermassnahmen

Schulische Fördermassnahmen können entweder nach organisatorisch, strukturellen Kriterien skizziert werden oder nach ihrem Grad an sozialer Integration bzw. Separation. Die folgende Beschreibung schulischer Fördermassnahmen geht entlang struktureller, organisatorischer Aspekte und unterscheidet zwischen *Akzelerationsformen* und *Enrichmentformen*. Anreicherungsmaßnahmen werden inhaltlich unterschiedlich begründet und legitimiert. Insbesondere kann zwischen sonderpädagogisch ausgerichteten Massnahmen und nicht sonderpädagogisch begründeten Angeboten unterschieden werden. Aus sonderpädagogischer Sicht sollen nur diejenigen hoch begabten Kinder von einem Förderangebot profitieren, deren individuelle Entwicklung beeinträchtigt verläuft oder voraussichtlich beeinträchtigt verlaufen wird und bei denen deshalb besondere Erziehungs- und Bildungsmassnahmen als erforderlich erachtet werden (Gyssler, 2003). Gemäss dieser Auffassung ist also eine Hochbegabung per se kein ausreichendes Kriterium für die Zuweisung in ein besonderes Förderprogramm. Im Folgenden werden abschliessend diejenigen drei sonderpädagogisch ausgerichteten, teil- bzw. vollzeitlichen Förderangebote diskutiert, in dieser Studie bei der Stichprobengewinnung berücksichtigt werden.

Akzelerationsformen

Beschleunigungsmassnahmen, die im Rahmen des Regelklassenunterrichts stattfinden, sind keine Förderung im eigentlichen Sinne, sondern vielmehr eine Anpassung an den Entwicklungsstand des Kindes (Fels, 1999). Folgende Formen können unterschieden werden:

Frühe Einschulung

Gemäss den rechtlichen Grundlagen ist es möglich, bis um ein Jahr jüngere Kinder vorzeitig in die Primarschule einzuschulen (Hüsler & Langemann, 2001). Nach Heinbokel (1988) sollte bei dieser Massnahme zum Einen geklärt werden, ob das Kind tatsächlich hoch begabt ist oder ob sich lediglich bezüglich seiner sozialen Entwicklung ein Vorsprung gegenüber der Altersgruppe zeigt. Zum Anderen sollte die körperliche und sozial-emotionale Entwicklung des Kindes ebenfalls akzeleriert sein, damit es den sozialen und emotionalen Anforderungen zu entsprechen vermag (Heinbokel, 1988). Schliesslich ist die Zustimmung aller Beteiligten – Eltern, Kind, Lehrpersonen, ev. Schulpsychologie/in – notwendig, um dem Kind einen guten Start ermöglichen zu können (Fels, 1999; Heinbokel, 1988).

Überspringen einer Klasse

Das Volksschulgesetz des Kantons Zürich erlaubt das Überspringen einer Klasse auf Primar- und Sekundarstufe sowohl während als auch am Ende des Schuljahres. In der Primarschule kann in Ausnahmefällen mehrmals übersprungen werden, wobei das Überspringen unterer Klassen vorzuziehen ist, wie eine Evaluation der zürcherischen Bildungsdirektion bestätigt (Ammann & Bähr, 2000; 2002). Gemäss Ammann und Bähr (2000; 2002) wird die Massnahme sowohl von den Eltern und Lehrpersonen als auch von den betroffenen Kindern weitgehend positiv bewertet. Die Eltern schätzen vorrangig die angepasstere Förderung und die höhere Zufriedenheit resp. Motivation des Kindes. Schwierigkeiten werden vor allem im Sozialen berichtet (z.B. negative Reaktionen des sozialen Umfeldes, Aussenseiterrolle resp. „nicht in die Norm“ passen des Kindes) (Ammann & Bähr, 2000; 2002). Anhaltende, deutliche Unterforderung des Kindes, die meist aufgrund sichtlich mühelos erbrachter sehr guter Leistungen konstatiert wird, ist in der Regel der Hauptgrund für diese Massnahme. Nach Heinbokel (1996) sollten Kinder, für die das Überspringen in Betracht gezogen wird, von ihren intellektuellen Voraussetzungen her im oberen Bereich der aufnehmenden Klasse sein und keine ernsthaften emotionalen und sozialen Probleme haben. Das Überspringen sollte probeweise stattfinden und auch von den betroffenen Lehrpersonen unbedingt unterstützt werden (Heinbokel, 1996).

Teilunterricht in höheren Klassen

Diese Akzelerationsform eignet sich für einseitig hoch Begabte, die dadurch die Möglichkeit haben Unterrichtsstufen gemäss ihren unterschiedlichen Begabungsniveaus zu besuchen. Die Kinder bleiben in den nicht akzelerierten Fächern in ihrer angestammten Klasse und somit in ihrem vertrauten sozialen Umfeld. Voraussetzungen dafür sind nach Fels (1999) auf Seiten des Kindes ein ausgeprägtes Interesse und fundiertes Wissen im jeweiligen Fach, sowie in allen anderen Fächern mindestens durchschnittliche Leistungen wegen möglicher Mehrbelastung. Diese fachspezifische Akzeleration bedingt eine intensive Zusammenarbeit zwischen den beteiligten Lehrpersonen und ist häufig organisatorisch-strukturell mit erheblichen Schwierigkeiten verbunden (Fels, 1999).

Enrichment-Formen

Die Angebotspalette im Bereich Anreicherungsmaßnahmen ist breit. Einerseits unterscheiden sich die Enrichmentformen durch ihren unterschiedlichen Grad an sozialer Integration, andererseits sind sie häufig kombiniert mit akzelerierenden Massnahmen, wie beispielsweise im Rahmen einer Spezialklasse für hoch Begabte. Im Folgenden werden die in der öffentlichen Volksschule häufig angebotenen Enrichmentformen kurz skizziert. Dabei werden Anreicherungsmaßnahmen, die von der Regellehrperson in eigener Regie in der Klasse durchgeführt werden können, nicht thematisiert.

Arbeitsgemeinschaften

Arbeitsgemeinschaften sind Kurse für besonders interessierte Kinder, die durch engagierte Lehrpersonen ausserhalb des Regelklassenunterrichts angeboten werden und

deren Teilnahme u.U. im Zeugnis vermerkt wird. Das Kursangebot umfasst beispielsweise selten unterrichtete Sprachen, interdisziplinäre Schulthemen (z.B. Astronomie) oder auch Hobbythemen (z.B. Schach). Teilnahmevoraussetzung ist ein ausgeprägtes Interesse für das jeweilige Themengebiet. Arbeitsgemeinschaften sind eine Förderungsform ohne Notwendigkeit den Klassenverband verlassen zu müssen, was ein Vorteil und gleichzeitig ein Nachteil ist, weil die Kurse nur in der Freizeit stattfinden (Fels, 1999).

Mentorat

Der Mentor ist ein Experte, der dem hoch begabten Kind als Rollenmodell und zusätzliche Lehrkraft zur Verfügung steht. Üblicherweise betreut der Mentor das Kind stundenweise im Rahmen der regulären Schulzeit in einem speziellen Interessengebiet. Das Mentorat stammt ursprünglich aus den USA, wo diese Form der Unterstützung ehrenamtlich ausgeübt wird, meist durch anerkannte Personen aus der lokalen Gesellschaft (Fels, 1999).

Ressourcenzimmer

Das Ressourcenzimmer ist ein speziell eingerichtetes, separates Klassenzimmer, in dem eine Gruppe von Kindern oder einzelne Schülerinnen und Schüler sich regelmässig – alleine oder mit Betreuung – mit Aktivitäten beschäftigen können, die speziell auf ihr Begabungsfeld ausgerichtet sind (Fels, 1999). Aus räumlichen Gründen wird statt einem eigenständigen Ressourcenzimmer oftmals nur eine Ressourcenecke innerhalb des Klassenzimmers eingerichtet.

Pull-Out-Programme

Die Kinder verlassen den regulären Unterricht für ein paar Stunden oder einen Tag pro Woche und treffen sich mit Schülerinnen und Schülern aus anderen Klassen unter der Leitung einer dafür ausgebildeten Fachperson zu einem Spezialunterricht (Hany, 1995). Pull-Out-Programme sind bei uns häufig getroffene Massnahmen, wobei sie sich in Umfang und Inhalt beträchtlich unterscheiden können. Allerdings wird befürchtet, dass Pull-Out-Programme Stigmatisierungen begünstigen und es wird bedauert, dass allgemein wenig Rücklauf an erworbenem Wissen in die Regelklasse stattfindet. Ausserdem können die Regelklassenlehrkräfte keine zusätzlichen Kompetenzen erwerben, weil das Programm unabhängig vom regulären Unterricht stattfindet (Bähr, Fretz, Langemann, Oberholzer, Ott, Steinegger & Zwicker, 2002).

Im Folgenden werden zwei Pull-Out-Programme – ein stundenweises und ein tageweises – kurz beschrieben. Ausserdem werden Charakteristika eines vollzeitlichen Spezialprogrammes skizziert, einer privaten Sonderklasse für hoch begabte Primarschulkinder. Diese Förderprogramme werden deshalb beschrieben und kritisch beleuchtet, weil sie in der Studie berücksichtigt wurden, die der vorliegenden Arbeit zu Grunde liegt.

Teil- und vollzeitliche Spezialprogramme

Das in der vorliegenden Studie berücksichtigte *tageweise Spezialprogramm* ist ein Förderprojekt für hoch begabte Primarschulkinder der Stadt Winterthur, das im August

2000 startete. Es entspricht organisatorisch einem Pull-Out-Angebot und unterrichtet die Kinder einmal wöchentlich während vier Lektionen in Kleingruppen ausserhalb der Regelklasse.

Das Spezialprogramm versteht sich als Unterrichtsort für Kinder mit besonderen Bedürfnissen. Aufgenommen werden die Kinder nach einer Abklärung auf Hochbegabung durch den Schulpsychologischen Dienst (SPD). Nach Diagnosestellung einer weit überdurchschnittlichen Intelligenz (IQ ab ca. 130) und bei Zustimmung der Familie sowie der Regelklassenlehrkraft kann das Kind in das Förderprogramm aufgenommen werden. Obwohl sich das Projekt gemäss Konzept sonderpädagogisch ausrichtet, zeigt die wissenschaftliche Evaluation (Hoyningen-Süess & Gyseler, 2003), dass sich die Zielgruppe momentan aus den 2% der intelligentesten Kinder zusammensetzt, bei denen aber nicht überdurchschnittlich gehäuft Lernschwierigkeiten oder Verhaltensauffälligkeiten auftreten. Im Gegenteil weisen die Kinder neben ihren überdurchschnittlichen intellektuellen Fähigkeiten eher leistungsförderliche Persönlichkeitsmerkmale auf (überdurchschnittliches akademisches Selbstkonzept, hohes Durchsetzungsvermögen, leistungsförderlicher Umgang mit Erfolg und (seltenen) Misserfolgen). Die wissenschaftliche Evaluation zieht daraus folgende Schlussfolgerung: „Bei den Teilnehmenden ... ist nicht deren Entwicklungsverlauf beeinträchtigt, sondern die Beeinträchtigung bzw. Erschwerung bezieht sich auf die Erziehung und Bildung in der Regelklasse, die trotz individualisierender Erziehungs- und Bildungsmaßnahmen nicht den individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler entspricht“ (Hoyningen-Süess & Gyseler, 2003, S. 9). Es ist zu vermuten, dass die besondere Problemstellung dieser Kinder hauptsächlich in der Tatsache besteht, dass sie schneller und/oder besser lernen als die anderen Kinder der Regelklasse.

Ein wichtiger Themenschwerpunkt bei der Arbeit mit diesen Kindern sollte daher die Vermittlung metakognitiver Kompetenzen und der Umgang mit Situationen von Unterforderung und Langeweile im Regelklassenunterricht sein. Der Hauptakzent würde damit auf der Förderung der Selbstkompetenz liegen. Das Spezialprogramm gewichtet momentan die Lerninhalte anders: Im Zentrum steht das entdeckende, forschende Lernen, das auf die individuellen Lernbedürfnisse der Kinder abgestimmt ist, um diese zu befähigen, ein Projekt selbständig zu planen, zu bearbeiten und vorzustellen. Der Unterricht basiert konkret auf modularen Ausbildungsblöcken und beinhaltet einen Grundkurs im Umgang mit dem Computer, das Themengebiet Robotik, einen Aktivitätszirkel, für den die Eltern mit ihrem spezifischen Fachwissen beigezogen werden und die Durchführung der individuellen Projektarbeit, die sich nach den Inhalten des Regelklassenunterrichtes richtet.

Die Fachpersonen des Spezialprogrammes streben eine enge Zusammenarbeit mit den Eltern und Regelklassenlehrpersonen an. Sie beraten die Regellehrkräfte im Rahmen von Schulbesuchen und zu Fragen rund um kognitive Hochbegabung. Die wissenschaftliche Evaluation zeigt, dass die Eltern mit der Begleitung durch die Fachpersonen des Spezialprogrammes sehr zufrieden sind, vor allem positive Veränderungen im Bereich des Wohlbefindens des Kindes feststellen und keinen Handlungsbedarf sehen.

Die Regelklassenlehrpersonen hingegen wünschen sich eine verbesserte Einbettung des Förderprogrammes in die regionale Schullandschaft und sehen insbesondere im Verhältnis zwischen Regelklasse und Spezialprogramm Klärungsbedarf. Gesprächsbedürfnisse äussern die Regelklassenlehrkräfte vor allem zum Bereich möglichen Transfers vom Förderprogramm in die Regelklasse (Hoyningen-Süess & Gyseler, 2003).

Das untersuchte *tageweise Spezialprogramm* ist ein Pull-Out-Programm für Primarschulkinder, das im Kanton Thurgau seit 1999 besteht. Bei diesem Förderprojekt werden hoch begabte Kinder einen Tag pro Woche an zwei Standorten im Kanton zusammengefasst in einer Kleingruppe unterrichtet.

Das Spezialprogramm setzt sich zum Ziel, die hoch begabten Kinder in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen und sie bezüglich ihrer Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz zu fördern. Soziales Lernen bildet integrativer Bestandteil des Förderunterrichts. Es nimmt Kinder auf, die im Regelklassenunterricht nicht mehr in geeigneter Weise gefördert werden können. Neben der Hochbegabung in einem oder mehreren kognitiven Bereichen, die durch den Pädagogisch-Psychologischen Dienst (PPD) oder eine andere Fachstelle diagnostiziert wird, müssen weitere Voraussetzungen für die Teilnahme erfüllt sein: (1) Innerhalb des Regelklassenunterrichts bestehen, trotz Beratung und Unterstützung der Lehrperson, mangelnde Fördermöglichkeiten im Rahmen von Individualisierungs- und Differenzierungsmassnahmen. (2) Aufgrund schulischer Unterforderung ist das Kind belastet oder es besteht massive schulische Unterforderung. (3) Beim Kind ist die Identität als hoch begabt mangelnd ausgebildet, was zu sozialen Problemen führen kann.

In der wissenschaftlichen Evaluation des Projektes (Hoyningen-Süess & Gyseler, 2001) zeigt sich, dass die Persönlichkeitsentwicklung bei einer grösseren Anzahl der teilnehmenden Kinder beeinträchtigt verläuft oder voraussichtlich beeinträchtigt verlaufen wird und dass deren Erziehung und Bildung erschwert ist. Die Schulschwierigkeiten des hoch begabten Kindes aber „nur“ mit gravierender Unterforderung zu begründen greift zu kurz, insofern unberücksichtigt bleibt, welche Rolle verschiedene Persönlichkeitsmerkmale bei der Begabungsentwicklung und beim Umgang mit der Begabung spielen. Die wissenschaftliche Evaluation folgert daraus, dass das Zulassungsverfahren sowohl die Begabungsstruktur als auch nichtkognitive Persönlichkeitsmerkmale erheben muss und mit dieser Berücksichtigung der (Lern)Bedürfnisse und Kompetenzen des Kindes bereits erste Individualisierungsmassnahmen eingeleitet werden (Hoyningen-Süess & Gyseler, 2001).

Die Leitung bestimmt jedes Semester ein Schwerpunktthema und das Kind wählt ein eigenes Projekt. Es führt ein Journal, das die Grundlage des dialogischen Lernens bildet und das Kind anregt, die eigenen Fähigkeiten und Ziele zu reflektieren. Durch den Wechsel an Arbeitsformen (Einzelarbeit, Gruppenarbeit und kollektive Aktivitäten wie Mittagstisch und soziales Lernen) wird den Kindern eine Vielfalt von Lernerfahrungen ermöglicht.

Von den Regellehrkräften erwarten die Fachpersonen des Spezialprogrammes Kooperationsbereitschaft, insbesondere die Teilnahme an der einführenden Informationsveranstaltung und den Austausch mit den Lehrpersonen des Förderprojektes. Die wissenschaftliche Evaluation zeigt, dass die Zusammenarbeit zwischen Regelklasse und Förderprogramm beispielsweise durch Kooperationsverträge und regelmässige Zusammenkünfte optimiert werden könnte. Beim Unterrichten von hoch Begabten mit Schulschwierigkeiten müssen die Förderlehrpersonen insbesondere über (1) rhetorische Kompetenzen verfügen, weil diese Kinder oft hartnäckig auf sprachliche oder inhaltliche Ungenauigkeiten reagieren, (2) werden sie bezüglich Elternarbeit mit komplexeren Fragestellungen konfrontiert, weil viele Eltern im Umgang mit ihrem hoch begabten Kind Mühe bekunden oder schlechte Erfahrungen mit der Regelklassenlehrkraft gemacht haben und (3) müssen sie über ein breites pädagogisches und fachliches Wissen verfügen, weil durch die besonderen Erziehungsbedürfnisse der Kinder vermehrt auch pädagogische Routinen aufgebrochen werden (Hoyningen-Süess & Gyseler, 2001). Die Förderlehrpersonen bieten auch methodisch-didaktische Beratungen für Regellehrkräfte an, die begabte Kinder integrativ fördern möchten und dabei Unterstützung brauchen.

Das *vollzeitliche Spezialprogramm* ist eine staatlich bewilligte und beaufsichtigte Privatschule in der Stadt Zürich, die 1998 ihren Betrieb aufnahm. Sie richtet sich an hoch begabte Primarschulkinder (1. bis 6. Klasse) und wird als Tagesschule geführt. Zur Zeit besteht die Privatschule aus 3 Gruppen à je 8 bis 10 Kinder, was die Verantwortlichen als ideale Grösse erleben.

Das Spezialprogramm zeichnet sich durch folgende vier Merkmale aus: (1) Es beschränkt sich auf die Primarschule, setzt die Förderung also bewusst früh an, weil dort die „Begabungsfenster“ weit offen sind; (2) Es basiert auf einem Klassenverband, denn Individualisierung darf nicht zu Isolierung und schlecht entwickelter Sozialkompetenz führen; (3) Es garantiert jedem Kind, dass es in seinem Lerntempo und in seiner Lernintensität vorwärts kommen kann und entwickelt die dafür erforderlichen Methoden. Die durch beschleunigende Massnahmen gewonnene Zeit soll für Vertiefung und die Arbeit an Projekten eingesetzt werden; (4) Für die Aufnahme in die Privatschule ist nicht die Herkunft, sondern ausschliesslich die Hochbegabung ausschlaggebend. Es wird ein professionelles, laufend weiter entwickeltes Aufnahmeverfahren durchgeführt.

In den kognitiven Fächern entwickelt die Privatschule individuell den für das Kind geeigneten Weg zwischen Beschleunigung und Vertiefung im Rahmen des offiziellen zürcherischen Lehrplanes. Daher arbeiten die Kinder häufig mit einem individuellen Wochenprogramm. Die Fächer werden im Klassenverband, in der Halbkasse, in Kleingruppen- oder Partnerarbeit erteilt. Ergänzend wird Fach- und Projektunterricht angeboten.

Die Privatschule richtet sich an die ca. 2% intelligentesten Kinder, geht jedoch davon aus, dass aufgrund der kognitiven Hochbegabung nicht zwingend schulische Probleme resultieren müssen, die eine Sonderschulung erfordern. Aufnahme in die Privatschule finden hoch begabte Kinder, die im Zusammenhang mit ihrer Hochbegabung und ihrer Lebenssituation ernsthafte schulische und/oder persönliche Probleme haben, die zum Wohl des Kindes und seiner Familie zwingend angegangen werden müssen.

Die wissenschaftliche Evaluation zeigt jedoch, dass im ersten Betriebsjahr (1998/99) hauptsächlich Kinder die Privatschule besuchen, die aufgrund ihrer Entwicklungsvoraussetzungen nicht zwingend sonderpädagogischer Massnahmen bedürfen. Einerseits sind dies Kinder mit einer positiven Grundhaltung und Selbsteinschätzung, einer insgesamt harmonischen Persönlichkeitsentwicklung. Sie zeichnen sich insbesondere durch hohe Leistungsmotivation, hohe Durchsetzungs- und Konfliktlösefähigkeit im Sozialen sowie selbstwertschützende Attributionsmuster aus (Misserfolge werden mit Schwierigkeit der Aufgabe, Erfolge mit eigenen Fähigkeiten oder erbrachter Anstrengung erklärt). Sie arbeiten sehr schnell, erreichen gute bis sehr gute Schulleistungen, sind pflichtbewusst, sorgfältig und vermeiden jegliches Risiko. Andererseits sind es ehrgeizige, dominante Kinder, die Misserfolge hauptsächlich mangelnder Anstrengung und Erfolge der eigenen Begabung zuschreiben. Diese Kinder zeigen hohe Durchsetzungsfähigkeit, gleichzeitig jedoch eine niedrige Konfliktlösefähigkeit. Sie sind fleissig, perfektionistisch, zeigen sehr gute Leistungen und richten sich stark auf die Lehrperson aus.

Im zweiten Betriebsjahr (1999/00) zeigt sich eine Verschiebung: Zunehmend werden Kinder in der Privatschule unterrichtet, die aufgrund ihrer Entwicklungsvoraussetzungen sonderpädagogischer Massnahmen bedürfen. Dies sind einerseits unruhige, leicht ablenkbare, introvertierte Kinder, die im Unterricht Konzentrationsprobleme haben und sich in Streitsituationen rigide verhalten. Andererseits sind es ängstliche, unsichere Kinder, die sich um Konformität und soziale Akzeptanz bemühen. Im Unterricht arbeiten sie unsorgfältig, zeigen niedrige Leistungsbereitschaft und mangelnde Konzentrationsfähigkeit; Ihr Lernverhalten ist stark emotional geprägt. Die dritte Gruppe von Kindern ist sozial unbekümmert, zeigt niedrige Durchsetzungsfähigkeit, hat Mühe Grenzen zu akzeptieren und eine Selbsteinschätzung ist nur schwer möglich. Im Unterricht sind sie leicht ablenkbar, bisweilen desinteressiert, arbeiten unregelmässig und ihr Lernverhalten ist stark emotional geprägt (Hoyningen-Süess & Gyseler, 2000).

Das Aufnahmeprozedere umfasst konkret mehrere Schritte: (1) Den Eltern wird der frühzeitige Einbezug der lokalen schulpsychologischen Fachperson empfohlen, um die Problemsituation frühzeitig zu erfassen und allenfalls eine spätere Kostengutsprache nicht zu verunmöglichen; (2) Die schriftliche Potenzialanalyse durch eine externe Fachperson (z.B. Schulpsychologe, Kinderpsychiaterin) soll Aufschluss über die Intelligenzstrukturen des Kindes in unterschiedlichen Bereichen geben; (3) Der Verein holt u.U. die Meinung einer weiteren unabhängigen Fachperson ein oder ordnet ergänzende Abklärungen an; (4) Die Verantwortlichen führen eine eigene, dreistufige Abklärung durch (allgemeiner Intelligenztest, Aufgaben- und Gesprächssequenz sprachlichen bzw. naturwissenschaftlichen Inhaltes); (5) Die Erfahrungen und Erkenntnissen des kindlichen Umfeldes werden einbezogen; (6) Nach einem Schnuppertag und den Eignungsgesprächen mit dem Kind, den Eltern und einer Lehrkraft entscheidet der Verein über die Aufnahme und Probezeit. Die wissenschaftliche Evaluation der ersten zwei Schuljahre weist darauf hin, dass die Lehrperson der Regelklasse stärker als bisher in das Aufnahmeverfahren miteinbezogen werden muss, um die (Lern-)Bedürfnisse und Kompetenzen des Kindes sowie die Erwartungen und Anforderungen der Eltern angemessen berücksichtigen zu können (Hoyningen-Süess & Gyseler, 2000).

Die wissenschaftliche Evaluation verweist ausserdem darauf, dass die Lehrpersonen der Privatschule – neben der Notwendigkeit einer sprachlichen oder mathematisch-naturwissenschaftlichen Zusatzqualifikation – insbesondere über folgende drei Kompetenzen verfügen sollten: (1) *Konfliktmanagement*: Es liess sich beobachten, dass sich anbahnende Konflikte innerhalb kurzer Zeit eskalierten und den Unterricht teilweise massiv störten. Die Interventionszeit der Lehrkräfte war auf eine kurze Zeitspanne am Anfang der Konflikts beschränkt, die jedoch häufig „verpasst“ wurde. (2) *Rhetorik*: Die Ansprüche an die sprachliche Präzision der Lehrpersonen liegt im Vergleich zur Regelklasse deutlich höher. Die Kinder reagieren teilweise hartnäckig auf sprachliche oder inhaltliche Ungenauigkeiten. „Es liess sich sogar beobachten, dass die Schlagfertigkeit der Lehrkräfte ein wesentliches Führungsinstrument ist und als Mittel zur Disziplinierung der Kinder eingesetzt werden kann“ (Hoyningen-Süess & Gyseler, 2000, S. 22). (3) *Elternarbeit*: Im Vergleich zur Elternarbeit in der Regelklasse ist die Komplexität der Elternarbeit in der Privatschule erhöht. Zum einen blicken viele Eltern auf schlechte Erfahrungen mit Lehrpersonen der Regelklasse und anderen an der Schullaufbahn des Kindes Beteiligten zurück, zum anderen sind viele Eltern durch das hoch begabte Kind mit Erziehungsproblemen konfrontiert, die u.U. auch professionelle Begleitung notwendig machen (Hoyningen-Süess & Gyseler, 2000).

2.6.2.3 Wirksamkeit und Nutzen schulischer Fördermassnahmen

Wie die Ausführungen zeigen, existieren zahlreiche, unterschiedliche Fördermassnahmen. Was kann zusammenfassend aufgrund der bisherigen Erfahrungen zu deren Wirksamkeit und Nutzen gesagt werden?

Jede schulische Förderung für hoch Begabte hat je nach Blickwinkel – Kind, Eltern, Lehrpersonen oder Schulbehörden – spezifische Vor- und Nachteile. Die ideale Förderungsform, die für alle Rahmenbedingungen geeignet wäre, existiert nicht. Die Auswahl der Massnahmen muss sich immer an den Gegebenheiten des Schulumfeldes und den individuellen Fähigkeiten resp. Problemstellungen der betroffenen Kinder orientieren. Untersuchungen zeigen, dass Enrichment-Programme zwar das Lerninteresse steigern, dass sie aber nur in geringem Mass langfristig wirken (Hany, 2001). Akzelerationsmassnahmen verkürzen trivialerweise die Schulzeit der betroffenen Kinder, beeinflussen aber deren weitere Entwicklung nicht sonderlich (Benbow, 1991). Die Bedenken vieler Lehrpersonen und Eltern, dass sich leistungsstarke Kinder in der Regelklasse hinsichtlich ihres Lernstandes immer weiter von den anderen Kindern entfernen, scheint ebenfalls unbegründet (Weinert & Helmke, 1997). Damit beschleunigende Massnahmen gelingen ist auf das Einverständnis und die Bereitschaft aller Beteiligten hinzuwirken. Insbesondere wenn das Kind selber gegenüber einer Beschleunigungsmassnahme Vorbehalte äussert kann sich eine Schnupperzeit als günstig erweisen. Dabei soll die Schnupperzeit aber keineswegs als Probezeit verstanden werden, um nicht unnötigen Leistungsdruck auf das Kind auszuüben. Eine Begleitung des Kindes und seiner Familie, oft verbunden mit der Aufarbeitung verpassten Lernstoffes, ist bei Beschleunigungsmassnahmen wichtig, um die Integration des Kindes in die veränderten Strukturen zu erleichtern (Heinbokel, 1996).

Rost (1993) hat im Rahmen der Marburger Hochbegabtenstudie Eltern und Lehrpersonen danach befragt, wie wünschenswert sie folgende Förderformen für hoch begabte Primarschulkinder halten: (1) *Akzelerationsmassnahmen und äussere Differenzierung* (u.a. Teilunterricht in höheren Klassen, Überspringen, Sonderklassen und Spezialschulen für hoch Begabte), (2) *Akzelerationsmassnahmen und innere Differenzierung* (Aufgaben für ältere Kinder lösen, dem Kind mehr Freiheiten lassen, solange es den Unterricht nicht stört, Kind hilft schwächeren Kindern, Vertiefungsaufgaben) und (3) *auserschulische Anreicherung* (u.a. zusätzliche Wochenstunden in Spezialklassen, Suche nach förderlichen Freizeitaktivitäten, z.B. Sportverein oder Schachclub). Die Eltern hoch begabter Kinder bevorzugen (1) auserschulische Anreicherung, (2) Akzeleration und innere Differenzierung und (3) Akzeleration und äussere Differenzierung. Bei den Lehrpersonen rangieren die Akzelerations- und Enrichmentmassnahmen, die innerhalb des Klassenverbandes durchgeführt werden können an erster Stelle, gefolgt von der auserschulischen Anreicherung. Den Akzelerationsformen in Verbindung mit äusserer Differenzierung bringen auch die Lehrpersonen am meisten Skepsis entgegen (Rost, 1993). Werden die theoretischen Annahmen der bestehenden Förderprogramme hinterfragt, zeigt sich, dass sie konzeptuell meistens auf den beiden Hochbegabungsmerkmalen „höhere Bearbeitungsgeschwindigkeit“ und „grössere Verarbeitungskapazität“ beruhen. Diesen Persönlichkeitseigenschaften wird durch (geschwindigkeitsbezogener) Akzeleration und (kapazitätsbezogenem) Enrichment begegnet (Holling & Kanning, 1999). Aufgrund bisheriger Erfahrungen sollten die Förderprogramme jedoch neben bereichsspezifischer Wissensvermittlung auch die soziale, motivationale und emotionale Entwicklung hoch Begabter explizit fördern, um den schulischen Leistungs- und/oder Verhaltensproblemen dieser Kinder angemessen zu begegnen.

2.6.3 Spezifische Beratungskonzepte

Im deutschsprachigen Raum existieren fundierte Beratungskonzepte mit dem Fokus Hochbegabung bisher erst vereinzelt (Elbing, 2000; Wittmann, 2003), obschon ein spezialisiertes Beratungsangebot als sinnvoll erachtet wird (Colangelo & Assouline, 2000; Elbing & Heller, 1996; Moon, Kelly, & Feldhusen, 1997). Nach Wittmann (2003) wird die Ausrichtung einer Beratungsstelle auch durch die Beratungsanlässe mitbestimmt. Das Klientel übt gemäss dieser Auffassung also Einfluss auf das Profil einer Beratungsstelle aus. Im Gegensatz dazu postulieren Elbing und Heller (1996), dass umgekehrt das Beratungsangebot die Beratungsanliegen beeinflusst resp. die Klientel mitbestimmt. Legt eine Beratungsstelle beispielsweise besonderes Gewicht auf die Information zu Fördermöglichkeiten werden demgemäss die Ratsuchenden häufiger aus sozioökonomisch höheren Schichten stammen, als wenn die Beratungsstelle vorrangig Erziehungsberatung anbietet.

Perleth und Heller (1992) sehen die Aufgabe der Hochbegabtenberatung einerseits in der Kooperation verschiedener Beratungsinstanzen, wie beispielsweise Schulpsychologie und Schule, und andererseits im Erfahrungsaustausch zwischen Forschung und Praxis (Perleth & Heller, 1992, zit. nach Wittmann, 2003). Sie sind der Ansicht, dass der öffentliche schulpsychologische Dienst die Beratungsbedürfnisse hoch Begabter bei

entsprechender Ausbildung der Beraterinnen und Berater abdecken kann und dass spezialisierte Beratungsstellen nicht notwendig sind. Die Qualifikation der Beraterinnen und Berater durch Weiterbildung wird als zentrale Aufgabe der Wissenschaft formuliert. Dies setzt die Entwicklung eines Beratungskonzeptes voraus. Ziel der Hochbegabtenberatung ist nach Perleth und Heller (1992) die Entwicklung der Persönlichkeit des hoch begabten Kindes (Perleth & Heller, 1992, zit. nach Wittmann, 2003).

Auch Colangelo und Assouline (2000) erachten grundsätzlich eine entwicklungsorientierte Strategie im Umgang mit hoch begabten Kindern sinnvoller als eine heilende. Aus entwicklungsorientierter Sicht ist es die primäre Aufgabe der beratenden Fachperson ein entwicklungsförderliches Umfeld für das hoch begabte Kind zu etablieren helfen. „We strongly advocate a developmental approach to counseling with gifted students; giftedness is not a problem to be solved but a unique challenge to be nourished“ (Colangelo & Assouline, 2000, S. 605). Wiecezkowski (1998) konkretisiert, dass Konflikte dann entstehen, wenn das Kind mit seinen charakteristischen Eigenschaften und Haltungen nicht mit den Anforderungen der Umwelt zurecht kommt. Um Schwierigkeiten und problematische Situationen in Entwicklungsverläufen hoch Begabter zu beheben oder zumindest abzuschwächen, postuliert er das Entwerfen adäquater pädagogischer Handlungspläne. Charakteristischen Fähigkeiten und Eigenschaften des Kindes werden dabei konfliktträchtige Handlungsfolgen zugeordnet und daraus pädagogische Handlungspläne entwickelt (Wiecezkowski, 1998, S. 145 ff.).

Quitmann (2002) stellt das Konzept „dialogische Diagnostik und Beratung“ als eine ergänzende Variante von „Hilfe zur Selbsthilfe“ bei der Hochbegabtenberatung ins Zentrum. Er argumentiert, dass die beratende Fachperson in einem systemischen Ansatz Gefahr läuft, die zentrale Figur im Beratungsgeschehen zu werden, weil sie zu jeder einzelnen Person des Klient/innensystems Kontakt aufnimmt, Informationen einholt und sich aufgrund der gesammelten Informationen ein Bild der Situation macht, um dann gemeinsam mit den Ratsuchenden einen Handlungsvorschlag im Sinne von „Hilfe zur Selbsthilfe“ zu entwickeln. Dies kann dazu führen, dass der Berater ein „hilfloser Helfer“ wird.⁸ Die „dialogische Diagnostik und Beratung“ berücksichtigt zwar die Leitgedanken einer systemischen Beratung, versucht aber die Entstehung eines hilflosen Helfertums konzeptionell zu begrenzen, indem der Struktur des Beratungsprozesses (Ablauforganisation, Kontrakt- und Konfliktmanagement, Prozesssteuerung) eine mindestens gleichgewichtige Bedeutung für einen erfolgreichen Beratungsverlauf zugesprochen wird wie den pädagogischen-psychologischen Interventionen. Konkret hat die Beraterin in diesem Konzept zunächst nur Kontakt zu einer Person des Klient/innensystems. Diese Person – häufig die Mutter – übernimmt die Funktion der „Projektmanagerin“.

Die beratende Fachperson konzentriert sich vorrangig auf die Strukturierung des Beratungsprozesses: Sie „überwacht“ den Prozess, ist für die „Projektmanagerin“ jederzeit

⁸ Der Begriff „hilfloser Helfer“ geht auf das gleichnamige Buch von W. Schmidbauer (1977) zurück und meint folgenden Sachverhalt: Nimmt der professionelle Berater nicht wahr, ob und zu welchem Zeitpunkt sich sein Motiv die Ratsuchenden bei der Lösungsfindung zu unterstützen dahingehend verändert, dass sein Engagement sich mit einer Art Machtanspruch verbindet und damit überwiegend zur eigenen Zufriedenheit dient, wird er zum „hilflosen Helfer“.

ansprechbar und steht für Gespräche am „Runden Tisch“ in der Rollen der Moderatorin, Fachexpertin oder Konfliktmanagerin zur Verfügung.

Sowohl für das hoch begabte Kind, als auch für Eltern und Lehrpersonen sowie für die beratende Fachperson können *typische Anforderungen an die Beratungsarbeit* formuliert werden. *Seitens des hoch begabten Kindes* zeigen sich häufig folgende Anforderungen: Das Kind fühlt sich anders, ist unterfordert und fordernd (Elbing, 2000). Aufgrund des hohen intellektuellen Niveaus werden ihm höhere emotionale und soziale Kompetenzen zugeschrieben, als es besitzt. In der Konsequenz wird zuviel von ihm erwartet (Elbing, 2000; Wittmann, 2003). Das Kind wird mit folgenden Diskrepanzen konfrontiert: (1) Es erlebt eine Diskrepanz zwischen Erwartung (Hoffnung) und Erfüllung (Realität); (2) Es ist einer Diskrepanz zwischen Lernfähigkeit und erzwungener Lerngeschwindigkeit ausgesetzt und (3) es wird mit einer Diskrepanz zwischen Anstrengungsbereitschaft und Anforderungen konfrontiert. Daraus können Schwierigkeiten im emotionalen und sozialen Bereich entstehen (Wieczerkowski & Prado, 1996). Wittman (2003) formuliert folgende geschlechtsspezifische Anforderungen: „Solange die Enttäuschungen hinter den Protesten der Jungen nicht *gesehen* und Mädchen in ihrer stillen Enttäuschung *übersehen* werden, bleiben beide mit ihren Problemen allein. Deshalb müssten Eltern, Lehrer und Erzieher dafür sensibilisiert werden, ganz besonders bei Mädchen, doch ebenfalls bei Jungen, genauer *hinter* das zu schauen, was sie nach aussen präsentieren“ (Wittmann, 2003, S. 137 f.).

Seitens der Eltern können insbesondere folgende Anforderungen an die Beratungsarbeit beschrieben werden: Sie zeigen Unsicherheiten im Erziehungsverhalten, Diagnosebedürfnisse, inadäquates Begabungsverständnis, fehlende Alternativen und einseitige Zuschreibungen, spezifische Erwartungen an die beratende Fachperson (Elbing, 2000).

Für *die Beraterinnen und Berater* erwachsen daraus vielfältige Aufgaben: Die Beratungsarbeit soll Klärungshilfe leisten, die beteiligten Personen darin unterstützen, sich gegenseitig adäquater wahrzunehmen, ihre Anliegen ernst nehmen, Fehlauffassungen korrigieren und die Grundmuster bisherigen Bewältigungsverhaltens aufzeigen. Ausserdem muss die Beratungsperson gemeinsam mit den Eltern und Lehrpersonen Alternativen im Erziehungsverhalten erarbeiten, die Normalität des Andersseins hervorheben und nach Möglichkeiten suchen, die Unterforderung zu beenden. Sie soll über Geschlechtsunterschiede bei hoch begabten Kindern wissen und mögliche familiäre Konflikte nicht unberücksichtigt lassen (Elbing, 2000; Wittmann, 2003). Die Untersuchung von Wittmann (2003) zeigt, dass Interventionen dann erfolgreich sind, wenn Schule und Eltern mitarbeiten und sie andererseits insbesondere dann misslingen, wenn entweder hinderliche familiäre Entwicklungsbedingungen vorherrschen oder die Lehrperson die Hochbegabung des Kindes anzweifelt.

Ein auf Hochbegabung spezialisiertes Beratungsangebot soll aufgrund theoretischer Überlegungen grundsätzlich folgende Punkte berücksichtigen:

- (1) Es wird ein Beratungskonzept entwickelt und kohärent begründet (Colangelo & Assouline, 2000).

- (2) Das Beratungskonzept orientiert sich an den kognitiven, emotionalen, sozialen und motivationalen Bedürfnissen hoch begabter Kinder. Dies setzt Kenntnisse über die Bedürfnisse hoch Begabter voraus und bedingt deren empirische Erfassung und Systematisierung (Holling & Kanning, 1999).
- (3) Das Konzept beschreibt u.a. ein konkretes Ablaufmodell in verschiedenen Phasen: Einstiegsphase, Bearbeitungsphase, Rückblick- und Bewertungsphase (Elbing, 2000).
- (4) Grundlage bildet ein Hochbegabungskonzept, das Hinweise auf Möglichkeiten der beratenden und erzieherischen Einflussnahme anbietet, das Bezugsgrößen für Diagnosen und Prognosen in Bereichen akademischer Leistung und Persönlichkeitsentwicklung bereitstellt und das nicht zu komplex ist, um die vielfältigen Äusserungen im Gespräch konzeptbezogen ordnen und den Gesprächsverlauf steuern zu können (Elbing, 2000).
- (5) Das Beratungsangebot ist interdisziplinär ausgerichtet (sowohl psychologische Diagnostik als auch Erziehungs- und Laufbahnberatung werden angeboten) (Moon et al., 1997).
- (6) Die Beratungsarbeit kann auch als punktuelles Arbeiten sinnvoll gestaltet werden (Elbing, 2000).
- (7) Schule und Familie werden in den Beratungsprozess eingebunden, was zur Ausweitung der Ressourcen und zur Entlastung von einseitiger Verantwortung führt (Holling & Kanning, 1999).
- (8) Die Beratungspersonen verfügen sowohl im Bereich Beratung als auch im Bereich Hochbegabung über umfangreiches Fachwissen und bilden sich kontinuierlich weiter (Colangelo & Assouline, 2000; Holling & Kanning., 1999).⁹

Welche Schlussfolgerungen für ein vorläufiges Beratungsmodell können nun einerseits aus den allgemeinen Überlegungen zu Beratung und andererseits aus den Ausführungen zum Thema Beratung im Kontext von Hochbegabung gezogen werden? Sie werden im nachfolgenden Unterkapitel 2.3.4 in Form eines Beratungsmodells zusammenfassend präsentiert.

2.6.4 Fazit: Ein Beratungsmodell

Um einer spezialisierten Beratungsstelle Profil zu geben, sind grundlegende Überlegungen zu Konzeption und Ausrichtung notwendig. Das Profil einer Beratungsstelle richtet sich einerseits nach den Bedürfnissen der Ratsuchenden. Andererseits melden sich je nach Ausrichtung des Beratungsangebotes andere Klientinnen und Klienten, d.h. Beratungsangebot und Anliegen der Ratsuchenden beeinflussen sich.

Ausgangspunkt der aktuellen Beratungskonzepte im Bereich Hochbegabung bilden die Beratungsanliegen, meist sind dies Schwierigkeiten im Lernen und Verhalten des hoch

⁹ Die Untersuchung von Wittmann (2003) zeigt beispielsweise, dass immerhin noch 19% der befragten Schulpsychologinnen und Schulpsychologen der Meinung sind, dass sich hoch begabte Kinder durch besondere Leistungen auszeichnen.

begabten Kindes. Die Beratungsarbeit konzentriert sich vorrangig auf das Entwickeln neuer Bewältigungsstrategien im Umgang mit diesen Schwierigkeiten, so dass ein angemessenes Passungsgefüge zwischen Kind, Familie und Schule wiederhergestellt werden kann. Die Schwierigkeiten des Kindes bilden gemäss dieser Auffassung nicht nur den Ausgangspunkt für die Beratungsarbeit, sondern auch deren Kern. Andererseits wird in der Literatur konstatiert, dass insbesondere die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrpersonen ausschlaggebend für einen Beratungserfolg ist. Die Wahrnehmung des Kindes, Erwartungen und Ermutigungen, Anregungen und Angebote sowie Verständnis und Unterstützung seitens Eltern und Lehrpersonen haben sich als wichtige Faktoren in der Hochbegabtenberatung erwiesen. In der Konsequenz müsste ein adäquates Beratungskonzept einen konsequent systemischen Standpunkt einnehmen, dabei die Schwierigkeiten im Lernen und Verhalten des Kindes als Ausgangspunkt, aber nicht mehr als Kern der Beratung interpretieren.

In Abbildung 5 wird diese Auffassung von Beratung modellhaft konkretisiert, basierend auf den vorgängig referierten allgemeinen Überlegungen zu Beratung:

Der *Prozess der Beraterischen Einflussnahme* basiert auf der Beziehung zwischen der beratenden Fachperson und den Ratsuchenden (Kind, Eltern oder Familie, Lehrperson), die einem Arbeitsbündnis entspricht. Mittels strukturierter Gesprächsführung sorgt die beratende Fachperson dafür, dass die Ratsuchenden

- (1) sich gegenseitig informieren und orientieren, um Informationsdefizite zu beseitigen,
- (2) durch Deutung und Klärung emotional entlastet werden und
- (3) durch Handlung und Bewältigung ihre Problemlöse- und Entscheidungsfähigkeit verbessern. Die Fachperson bedient sich dazu anregender und unterstützender Methoden, aktiviert und stärkt die Ressourcen der Ratsuchenden, geht entwicklungsorientiert – im Sinne Hilfe zur Selbsthilfe – vor und hilft den Ratsuchenden beim Entwickeln eigener Lösungen.

Dabei spielt die *Persönlichkeit der beratenden Fachperson* eine zentrale Rolle: Vermag sie empathisch, warm und echt auf die Anliegen der Ratsuchenden einzugehen? Kann sie Widersprüche benennen, den Ratsuchenden helfen, sich auf das „Hier und Jetzt“ zu konzentrieren und sie dazu anhalten, die Bedeutung einer Situation genau zu beschreiben? Ausserdem muss die Fachperson über fundiertes Wissen und Können im Bereich Beratungsprozesse verfügen und hinreichend differenziertes Wissen zum Thema Hochbegabung besitzen. Geleitet werden diese Wissensbestände von normativen Überzeugungen, derer sich die Beratungsperson bewusst sein muss. Insbesondere ist wichtig, das eigene Begabungsverständnis und die eigene Konzeption von Hochbegabung zu reflektieren.

Schliesslich muss sich die beratende Fachperson bewusst werden, inwiefern sie den verschiedenen Klientinnen und Klienten eines Systems Veränderungen zutraut.

Ausgangspunkt der Beratungsarbeit bilden die Anliegen der Ratsuchenden, die sehr unterschiedlich sein können. Zur Klärung des *Ist-Zustandes* gehört auch die Exploration der Situationswahrnehmungen aus Sicht des Kindes, der Eltern (Familie) und der Lehrperson. Welche impliziten Theorien zeigen Kind, Eltern (Familie) und Lehrperson dadurch? Wer wünscht eine Veränderung und wie stark sind die einzelnen Personen motiviert, etwas dafür zu tun?

Der Beratungsprozess soll die Ratsuchenden darin unterstützen, ein Bild des angestrebten *Soll-Zustandes* zu entwickeln. Welche Zielvorstellungen haben die verschiedenen Parteien? Die zu erarbeitenden Lösungen bedingen *einen aktiven Lernprozess*, sowohl auf kognitiver, als auch auf emotionaler, sozialer und aktionaler Ebene. Durch Stärkung der eigenen Ressourcen und der Analyse bisherigen Bewältigungsverhaltens wird eine verbesserte Selbststeuerung und eine erhöhte Handlungskompetenz angestrebt.

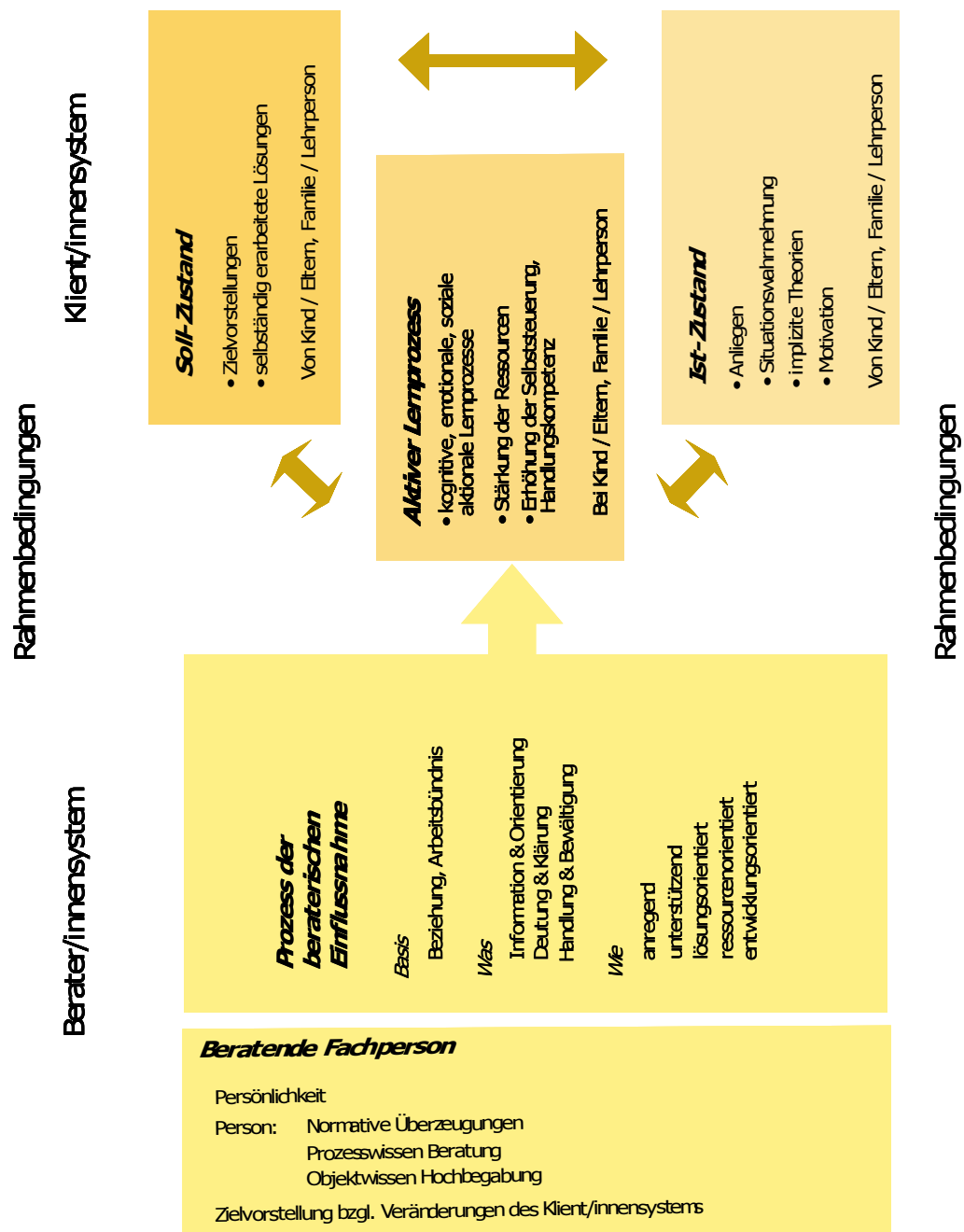


Abbildung 5: Beratungsmodell für die Einzelfallberatung von Familien und Lehrpersonen

Schliesslich ist der Beratungsprozess nicht unabhängig von bestimmten *strukturellen Rahmenbedingungen*. Hierzu zählen insbesondere das verfügbare Zeitbudget, die entstehenden Kosten, die verfügbaren Räumlichkeiten und die Raumausstattung. Ausserdem beeinflussen diese Rahmenbedingungen die verschiedenen Sequenzen des Beratungsprozesses. Sinnvollerweise gestaltet sich der Beratungsprozess in drei Phasen: (1) Einstiegsphase, (2) Bearbeitungsphase und (3) Rückblick- und Auswertungsphase.

Das skizzierte Beratungsmodell hat bisher allgemeinen Charakter und liesse sich auf unterschiedliche schulische Problemfelder anwenden. Ein Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, dieses allgemeine Modell auf der Basis empirischer Analysen zu verändern, zu ergänzen und spezifische förderliche und hemmende Bedingungskonstellationen bei Hochbegabung seitens des Kindes, der Eltern oder der Familie und der Lehrperson zu skizzieren, um schliesslich ein auf Hochbegabung fokussiertes Beratungsmodell beschreiben zu können.

2.7 Familiendiagnostik

Der Einbezug der Familie bildet also zentralen Bestandteil im Beratungsprozess. Dazu muss die beratende Fachperson Überlegungen anstellen, wie die Familie organisiert ist und welche innerfamiliären Wirkfaktoren zentral sind: Familiendiagnostische Erhebungen sind notwendig. Dies kann auf verschiedenen Ebenen geschehen, wie nachfolgend skizziert wird.

Die Familiendiagnostik untersucht und beschreibt Interaktionen und ihre Veränderungen zwischen den Familienmitgliedern. Die aktuelle Familiendynamik ist aber nicht nur durch die Interaktionen gekennzeichnet, sondern ebenso durch die Tradition der Familie und den kulturellen Kontext, indem sie sich bewegt (Cierpka, 1996).

Die Familiendiagnostik kann auf drei Ebenen ansetzen: auf der Ebene des Individuums, der Ebene der Dyaden (z.B. Mutter-Kind) bzw. Triaden (Mutter-Vater-Kind) und der Ebene des Gesamtsystems. Die *individuelle Ebene* berücksichtigt die physischen und psychischen Austauschprozesse zwischen dem Kind und seiner Umwelt. Lange Zeit ist das Kind in biologischen und psychischen Reifungs- und Wachstumsprozessen von seinem Umfeld abhängig. Die *dyadische, interpersonelle Ebene* konzentriert sich auf verschiedene innerfamiliäre Parameter – z.B. Emotionalität und Kommunikation –, die Organisation und Funktion einer Familie erklären helfen und miteinander interagieren. Die *Ebene des Gesamtsystems* umfasst die Organisation der familiären Funktionen, die jeder Familie zur Eigenständigkeit verhilft. Der Gesamtwirkungsmechanismus des Familiensystems wird erhoben, wie beispielsweise der Informationsaustausch, die familiären Regeln, die Hierarchien oder die Stabilität des Systems. Alle individuellen und interpersonellen Dimensionen können als Teilaspekte des Gesamtsystems beschrieben werden und beeinflussen sich gegenseitig (Cierpka, 1996).

In der vorliegenden Studie werden die zentralen Funktionen innerhalb des familiären Beziehungsgeflechtes systematisch erfasst und analysiert. Fokussiert wird die Familie als Ganzes, um Stärken und Schwächen als Teilfunktionen innerhalb des Systems zu eruieren.

Im Folgenden werden drei Familienmodelle vorgestellt, die aufgrund theoretischer Überlegungen ähnliche und unterschiedliche Dimensionen zur Beschreibung des innerfamiliären Beziehungssystems postulieren (Kap. 2.7.1 – 2.7.3). Im Anschluss daran werden in Kapitel 2.8 die Fragebogeninstrumente vorgestellt, die diese theoretischen Modelle umsetzen. Abschliessend wird die Wahl des Fragebogeninstrumentes für die vorliegende Arbeit begründet (Kap. 2.8.4).

2.7.1 Der Familienklima-Ansatz

Der Familienklima-Ansatz – entwickelt von Moos (1974) – basiert auf einem sozialpsychologischen Modell. Das Individuum wird als in seine Umwelt eingebettet und mit ihr in ständiger Wechselwirkung stehend gesehen. Diese Wechselwirkung verändert die individuellen kognitiven Vorstellungen der Familie, was sich in einem reziproken Prozess wiederum auf die Familie auswirkt. Es wird die wahrgenommene Familienumwelt ermittelt, d.h. das subjektive Erleben des Individuums und nicht die objektive Gestaltung der Umwelt. Der Familienklima-Ansatz unterscheidet drei Dimensionen zur Beschreibung der Wahrnehmungen der einzelnen Familienmitglieder bezüglich ihrer Familie:

- *Positiv-emotionales Klima:* Mit einer hohen Ausprägung auf dieser Skala kann das Bild eines harmonischen, auf wechselseitigem Verständnis und emotionaler Zuwendung beruhenden Familienlebens beschrieben werden. Entsprechend finden sich Familien mit geringer gegenseitiger Solidarität und hohem Konfliktpotential bei tiefer Ausprägung der Skala.
- *Anregendes Klima:* Familien, die auf dieser Dimension hohe Werte erzielen, zeigen ein hohes Mass an Offenheit nach innen und aussen. Bei Familien mit niedrigen Werten ist das Familienleben durch ein hohes Mass an Eintönigkeit, Passivität und emotionaler Ausdruckslosigkeit geprägt.
- *Normativ-autoritäres Klima:* Diese Dimension bezieht sich auf das Ausmass der Normorientierung in der Familie. Familien mit einer starken Normorientierung wollen familieninterne Regeln einhalten und überwachen, während Familien mit geringer Normorientierung flexibel und weniger konsequent mit internen Regeln umgehen.

Im Familienklima-Ansatz bleibt unklar, wie die drei Konstrukte miteinander in Zusammenhang stehen. Der Schwerpunkt des Ansatzes liegt in einer globalen Einschätzung der familiären Grundstimmung und weniger in der Erfassung der spezifischen Beziehungsmuster.

2.7.2 Das Circumplex-Modell

Das von Olson, Sprenkle und Russell (1983) entwickelte Circumplex-Modell versucht das komplexe System Familie auf überschaubare Konzepte zu reduzieren, um sowohl Paare als auch Familien einer empirischen Untersuchung zugänglich zu machen. Es entstand mit der Absicht, eine Brücke zwischen der allgemeinen Familienforschung

einerseits und der Familientherapie andererseits zu schlagen. Das Modell basiert auf den drei Dimensionen *Kohäsion*, *Adaptabilität* und *Kommunikation*.

- *Kohäsion* ist definiert als das „Ausmass emotionaler Verbindung, die Familienmitglieder miteinander haben“ (Olson, Sprenkle & Russell, 1983, S. 70, zit. nach Cierpka, 1996, S. 415). Der Dimension Kohäsion werden vier Ausprägungen zugeschrieben: losgelöst, getrennt, verbunden und verstrickt.
- *Adaptabilität* bezeichnet die Fähigkeit eines Paares oder einer Familie, seine Machtstrukturen, Rollenbeziehungen und Beziehungsregeln entsprechend den situations- und entwicklungsbezogenen Belastungen zu verändern. Das Circumplex-Modell arbeitet mit der Hypothese, dass zu viel Veränderung zum Chaos führt und zu wenig Veränderung Rigidität nach sich zieht. Beides wird als dysfunktional für das Familiensystem angesehen. Entsprechend wird die Dimension Adaptabilität in vier Bereiche unterteilt: chaotisch, flexibel, strukturiert und rigide. Die mittleren Bereiche – Flexibilität und Strukturiertheit – entsprechen einem Gleichgewicht zwischen Stabilität und Veränderung.
- *Kommunikation* wird als unterstützende Dimension für die beiden anderen Bereiche verstanden.

Kombiniert man die beiden Dimensionen Kohäsion und Adaptabilität mit ihren je vier Ausprägungen, so ergeben sich 16 Felder. Olson, Sprenkle und Russell (1983) postulieren eine kurvilineare Beziehung zwischen den beiden Dimensionen im Bezug auf die Funktionsfähigkeit eines Familiensystems. Sowohl extrem hohe als auch extrem tiefe Ausprägungen beider Dimensionen (chaotisch losgelöst, chaotisch verstrickt, rigid losgelöst, rigid verstrickt) werden als pathologisch angesehen.

Die im Zentrum liegenden Felder – flexibel getrennt, flexibel verbunden, strukturiert getrennt, strukturiert verbunden – repräsentieren moderate Ausprägungen beider Dimensionen. Es wird postuliert, dass Paare und Familien in diesem mittleren Bereich am besten funktionieren und dass sie sich tendenziell durch einen positiveren Kommunikationsstil auszeichnen – Senden von klaren, kongruenten Botschaften, Empathie, effiziente Problemlösungsmöglichkeiten – als Paare und Familien in den Extremen des Modells. Ausserdem wird davon ausgegangen, dass es Paaren und Familien im Zentrum aufgrund ihres positiveren Kommunikationsstiles leichter fällt, ihre Ausprägungen von Kohäsion und Adaptabilität zu verändern (Cierpka, 1996; Schneewind, 1999). Empirische Untersuchungen bestätigen, dass die Konzepte Kohäsion und Adaptabilität für die Funktionsfähigkeit von Familiensystemen eine wichtige Rolle spielen (Cierpka, 1996).

2.7.3 Das Familienmodell

Epstein, Sigal und Rachoff (1962) haben ein Organisationsmodell der Familie entwickelt, das „Family Categories Schema“. Dieses Familienmodell hat als theoretische Basis einer ganzen Reihe von Modellen gedient, auch dem „Familienmodell“ nach Cierpka (1996). Dieses Modell erhebt den Anspruch, einen systematischen Überblick über die grundlegenden Funktionen einer Familie zu liefern und die zentralen Wirkgrößen zu beschreiben. Es können Stärken und Schwächen in der Familie als Teilfunktionen eines

Ganzen erkannt und analysiert werden. Dieses Familienmodell besteht aus folgenden 7 Dimensionen (Cierpka, 1996):

- (1) *Aufgabenerfüllung:* Um die psychosoziale Entwicklung der Familienmitglieder zu garantieren muss die Familie verschiedene psychosoziale Entwicklungsaufgaben bewältigen. Die Familie wird vor basale, existentielle Aufgabenstellungen – z.B. Ernährung, Schutz –, vor Entwicklungsaufgaben – entsprechend den lebenszyklischen Phasen – und vor Bewältigungsaufgaben in Krisensituationen gestellt.
- (2) *Rollenverhalten:* Rollen sind durch tradierte Werte und Normen bestimmt und durch sich wiederholende Verhaltensmuster definiert. Ein effektives Rollenverhalten in einer Familie ist dann anzunehmen, wenn die Rollenübernahme der einzelnen Mitglieder gewährleistet ist. Dies bedingt Aushandlungsprozesse zwischen Rollenzuweisung und Rollenübernahme.
- (3) *Kommunikation:* Ziel der Kommunikation ist ein gegenseitiger Informationsaustausch, der möglichst aus klaren, kongruenten und direkten Botschaften bestehen soll, um ein gegenseitiges Verständnis zu erreichen.
- (4) *Emotionalität:* Diese Dimension bezieht sich auf das Ausmass der Gefühle, die gezeigt und zugelassen werden. Die Intensität der Gefühle kann sehr stark ausgeprägt sein – gefühlsmässiges Überengagement, Einmischung – oder sehr schwach – geringes Interesse, Distanzierung.
- (5) *Affektive Beziehungsaufnahme:* Die Qualität des Interesses der einzelnen Familienmitglieder für einander steht im Zentrum. Das Modell geht von einem Spannungsverhältnis zwischen der Aufrechterhaltung der Gesamtfamilie und der Autonomie jedes einzelnen Mitgliedes aus. Beispielsweise investiert ein narzisstisches Familienmitglied weniger Gefühle in Beziehungen mit anderen.
- (6) *Kontrolle:* Diese Dimension kennzeichnet den Prozess, durch den Konformität im Verhalten erreicht wird. Das Kontrollverhalten kann in die Aufrechterhaltung von bestimmten Funktionen und in Anpassungsprozesse unterschieden werden. Die Funktion der Aufrechterhaltung trägt dazu bei, dass jedes Familienmitglied die Rollenanforderungen des Alltags zuverlässig und kontinuierlich bewältigt. Da sich die Anforderungen an die einzelnen Familienmitglieder ständig verändern, sind aber auch Anpassungsfunktionen für den Kontrollprozess wichtig.
- (7) *Werte und Normen:* Die vorgängig beschriebenen Dimensionen werden alle von familiär und gesellschaftlich determinierten Wertorientierungen und Normen beeinflusst. Die Diagnostik dieser Dimension ist daher unerlässlich.

Das Modell basiert auf systemtheoretischen Annahmen und geht daher davon aus, dass Veränderungen an den einzelnen Wirkgrössen Veränderungen an den anderen Funktionen hervorrufen.

Die Umsetzung und Konkretisierung dieser drei theoretischen Ansätze folgt im nächsten Kapitel (Kap. 2.8). Anschliessend kann begründet werden, welches Instrument für die vorliegende Befragung sinnvollerweise eingesetzt wird.

2.8 Familiendiagnostische Fragebogeninventare

Es existieren drei Arten von familiendiagnostischen Selbstbeschreibungsinstrumenten: (1) Fragebögen, die ein einzelnes Konstrukt einer Theorie operationalisieren, (2) Verfahren, die einen bestimmten theoretischen Ansatz empirisch erfassen und (3) Instrumente, die Familiensysteme umfassend und theorieübergreifend untersuchen (Cierpka, 1996).

Die vorliegende Arbeit strebt eine umfassende Analyse zentraler Wirkfaktoren innerhalb des familiären Gesamtsystems an. Dies erfordert ein Verfahren, das folgende Bedingungen erfüllt: (1) Der Fragebogen beruht auf einem theorie- und schulenübergreifenden Familienmodell; (2) Das Instrument untersucht den Funktionsgrad in der Familie in unterschiedlichen Bereichen; (3) Die Untersuchungseinheit ist primär das familiäre Gesamtsystem und schliesslich (4) das Instrument ist auf Deutsch erhältlich. Drei Fragebogenverfahren, die diesen Ansprüchen genügen, werden nachfolgend vorgestellt. Um die Wahl des verwendeten Fragebogens begründen zu können, erfolgt die Beschreibung der Instrumente ausführlich.

2.8.1 Die Familienklimaskalen (FKS)

Die Familienklimaskalen (FKS), eines der ersten Selbstbeschreibungsinstrumente, das spezifisch zum Erfassen familiärer Faktoren entwickelt wurde, basiert auf dem *Familienklima-Ansatz* von Moos (1974) und wurde von Schneewind (1987) ins Deutsche übersetzt sowie geringfügig modifiziert. Die drei Dimensionen des Familienklima-Ansatzes wurden in 10 Aspekte aufgeschlüsselt:

- *Positiv-emotionales Klima*: Kohäsion, Offenheit und Konfliktneigung
- *Anregendes Klima*: Selbständigkeit, Leistungsorientierung, intellektuelle, kulturelle Orientierung, aktive Freizeitgestaltung und moralisch-religiöse Normen und Werte
- Normativ-autoritäres Klima: Organisation und Kontrolle

Das Familienklima kann aus der Perspektive beider Eltern und des Kindes erfasst werden. Zu diesem Zweck existieren drei Versionen: Die *Realeinschätzung* erfasst die gegenwärtige Familiensituation, die *Idealversion* versucht Wunschvorstellungen zu erfassen und die *Erwartungsversion* konzentriert sich auf die Erwartungen der einzelnen Familienmitglieder an die Familienumwelt. Die FKS wurden von den Autoren systematisch im Zusammenhang mit Alkoholikerfamilien eingesetzt (Moos & Moos, 1981), womit die klinische Nützlichkeit der FKS belegt werden konnte. Das Instrument weist gute Validitäts- und Reliabilitätswerte ($r = .45 - .86$) auf und kann bei Kindern ab 14 Jahren eingesetzt werden. Eine theoriegeleitete Interpretation der gefundenen statistisch bedeutsamen Unterschiede zwischen funktionalen und dysfunktionalen Familien fehlt, wodurch unklar bleibt, für welche Fragen sich das Instrument in der Praxis eignet. (Cierpka, 1996; Schneewind, 1987, zit. nach Schneewind, 1999).

2.8.2 Die Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scales (FACES III)

Die Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scales (FACES) sind die bekanntesten familiendiagnostischen Fragebogeninstrumente und liegen heute – nach zweimaliger Revision – in der Form FACES III vor. Sie basieren auf dem *Circumplex-Modell* und operationalisieren die Dimensionen Kohäsion und Adaptabilität mittels folgender sechs resp. vier Subskalen:

Kohäsion: emotionale Bindung, Familiengrenzen, Zeiteinteilung, Freundschaften, Entscheidungsfindung, Interessen und Freizeitgestaltung;

Adaptabilität: Kontrolle und Familienführung, Disziplin, Rollenaufteilung, Regeln.

Beide Subskalen bestehen aus je zehn Items. Die Werte, welche die Familien in den Dimensionen Kohäsion und Adaptabilität erreichen, können vier unterschiedlichen Familientypen zugeordnet werden (Cierpka, 1996):

<i>Kohäsion</i>	<i>Adaptabilität</i>	<i>Familientyp</i>
sehr verbunden	sehr flexibel	balanciert
verbunden	flexibel	gemässigt balanciert
etwas verbunden	strukturiert	Mittelregion
losgelöst	rigide	extrem

Mit höheren Werten für Kohäsion und Adaptabilität steigt die Funktionalität von Familien. Funktionale Familiensysteme können als ausbalanciert beschrieben werden, dysfunktionale Familien entsprechen einem extremen Familientyp. Die FACES III sind in vielen Forschungsprojekten angewendet worden, was u.a. als Ergebnis einer gelungenen theorieübergreifenden Testkonstruktion gewertet werden kann. Sie verfügen über gute Testgütekriterien (Kohäsion: $r = .77$, Adaptabilität: $r = .62$). Im deutschen Sprachraum sind die FACES III als *Familien-Fragebogen (FFBO-III)* veröffentlicht worden (Hank, Hahlweg & Klann, 1990). Durch die Einstufung der Familie in einen bestimmten Familientyp kann die Funktionalität resp. Dysfunktionalität von Familien relativ einfach beurteilt werden. Die Informationen, die FACES III liefert sind jedoch durch die Kürze des Verfahrens wenig detailliert und in ihrer Aussagekraft begrenzt (Cierpka, 1996; Schneewind, 1999).

2.8.3 Die Familienbögen (FB)

Im Instrument die Familienbögen werden die sieben *Dimensionen des Familienmodells* – Aufgabenerfüllung, Rollenverhalten, Kommunikation, Emotionalität, affektive Beziehungsaufnahme, Kontrolle, Werte und Normen – mit vier Items pro Dimension operationalisiert.

Ausserdem erfassen die Fragebögen mittels zweier Kontrollskalen – „Abwehr“ und „soziale Erwünschtheit“ – die Tendenz der Befragten, sozial erwünscht zu antworten. Sind die Ausprägungen in den Kontrollskalen zu hoch, können die Werte der übrigen Dimensionen nur bedingt interpretiert werden. Die wahrgenommenen familiären Stärken und Schwächen können auf drei Systemebenen eingeschätzt werden: auf der Ebene der gesamten Familie (allg. FB), auf der Ebene der dyadischen Beziehungen innerhalb der Familie (Zweier-FB, z.B. Beziehung Mutter–Kind) und auf individueller Ebene (ind. FB). Auf allen Ebenen werden dieselben theoretischen Konstrukte erfasst und ermöglichen somit Vergleiche über verschiedene Systemebenen hinweg. In den Familienbögen sind Referenzwerte für fünf lebenszyklische Phasen erarbeitet worden – von Phase 1: Paare, die ihr erstes Kind erwarten bis Phase 5: Paare nach Auszug der Kinder –, was eine entwicklungsorientierte Familiendiagnostik ermöglicht und den Veränderungen und Anpassungen im Leben einer Familie Rechnung trägt. Der Entwicklungscharakter von Familien über mehrere Generationen wird damit betont und kritische Phasen werden definiert.

Die Familienbögen werden sowohl im klinischen Setting als auch in der Forschung häufig angewendet. Die Befunde zeigen, dass das Instrument zwischen klinischen und nicht-klinischen Gruppen unterscheidet und familiäre Prozesse differenziert abbilden vermag (Cierpka & Frevert, 1995). Die Familienbögen erwiesen sich als reliabel (allg. FB: $r = .88$, Zweier-FB: $r = .90$, ind. FB: $r = .84$) und valide (Cierpka, 1996). Sie eignen sich für Kinder ab 12 Jahren. Insgesamt geben die Familienbögen eine Übersicht über Funktionalität und Ressourcen einer Familie, identifizieren problematische Bereiche und erlauben die Diagnostik familiärer Veränderungen. Durch ihre theorieübergreifende Konstruktion sind sie vielseitig verwendbar (Cierpka, 1996; Schneewind, 1999).

2.8.4 Fazit: Wahl des Fragebogeninstrumentes

Die beschriebenen Fragebogeninstrumente erfüllen alle die vier einleitend formulierten Bedingungen. Bezüglich Reliabilität und Validität unterscheiden sie sich nicht wesentlich. Ein inhaltlicher Vergleich der erfragten Bereiche zeigt, dass die drei Instrumente ähnliche Dimensionen als relevant für das Beschreiben der Funktionalität von Familien erachten. In allen Verfahren werden erhoben:

- *emotionale Aspekte:* Kohäsion, Offenheit (FKS), emotionale Bindung (FACES), Emotionalität, affektive Beziehungsaufnahme (FB)
- *strukturelle Kriterien:* Konfliktneigung, Organisation (FKS), Rollenaufteilung, Familiengrenzen, Zeiteinteilung, Entscheidungsfindung (FACES), Aufgabenerfüllung, Rollenverhalten, Kommunikation (FB)
- *Macht und Kontrolle:* Kontrolle, Selbständigkeit (FKS), Kontrolle und Familienführung, Disziplin, Regeln (FACES), Kontrolle (FB).

Diese Übereinstimmungen in relevanten Dimensionen besagen aber noch nicht, dass die Verfahren auch tatsächlich dieselben Konstrukte messen. Unterschiede zwischen den Verfahren zeigen sich im Bereich kultureller Kriterien: moralisch-religiöse Normen

und Werte, intellektuelle und kulturelle Orientierung, Leistungsorientierung (FKS), Freundschaften, Interessen, Freizeitgestaltung (FACES), Werte und Normen (FB). Die Konvergenz in zentralen familiendiagnostischen Kategorien erstaunt aber nicht, denn die Instrumente wurden auf dem Hintergrund theorieübergreifender Modelle entwickelt.

Aus folgenden Gründen wird in der vorliegenden Arbeit das Instrument „Die Familienbögen“ (FB) verwendet:

- (1) Die Familienbögen bieten eine wertvolle Möglichkeit, zusätzlich zur Erfassung der Familie als Ganzes, auch familiäre Dyaden in denselben Dimensionen zu erheben.
- (2) Das Verfahren hat sich sowohl im klinischen Setting als auch in der Forschung bewährt. Es eignet sich nicht nur für die Untersuchung von klinischen Gruppen, sondern ebenso für nicht-klinische Klientel.
- (3) Die Familienbögen sind von mittlerer Länge (FKS: 116 Items, FACES: 20 Items, FB: 28 Items) und ermöglichen detaillierte Aussagen in den erhobenen Dimensionen.
- (4) Die ausgewerteten Familienbögen können den Eltern in Form eines Stärken-Schwächen-Profiles zur Validierung vorgelegt werden, wodurch sich zeigen wird, ob das Instrument das familiäre Beziehungsgeflecht aus elterlicher Sicht abzubilden vermag.
- (5) Der Fragebogen ist für Kinder bereits ab 12 Jahren normiert.

3. Fragestellungen

Um Erkenntnisse für die Beratungsarbeit mit Eltern und Lehrpersonen zu gewinnen, wird eine breite Diskussion der förderlichen und hemmenden Bedingungen in Familiensystemen mit einem kognitiv hoch begabten Kind angestrebt. Im empirischen Teil werden dazu einerseits Eltern befragt, deren hoch begabtem Kind besondere pädagogische Bedürfnisse zugeschrieben werden. Dabei wird postuliert, dass bei Kindern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen entwicklungshemmende Bedingungen bestanden – seitens der Schule, des Kindes oder der Familie –, die eine Intervention notwendig machten. Andererseits werden auch Eltern befragt, deren hoch begabtes Kind die Regelklasse besucht, ohne Zuschreibung besonderer pädagogischer Bedürfnisse. Einerseits sind dies also Familien, die bereits Beratung in Anspruch genommen haben und andererseits werden Familien untersucht, die sich bis anhin nicht dazu veranlasst fühlten.

Die Fragestellungen zum familiären Umfeld hoch begabter Kinder gliedern sich in zwei Bereiche. Einerseits beziehen sich die Fragestellungen auf die *familiären Beziehungen*. Hier werden zentrale Wirkgrößen im familiären Beziehungsgeflecht und strukturelle Familienmerkmale erhoben. Auf diese Weise wird ein Vergleich der Strukturen von Familien mit hoch begabten Kindern und Familien mit durchschnittlich begabten Kindern möglich. Andererseits beziehen sich die Fragestellungen auf die *Schulerfahrungen, Wertorientierungen und Diagnose*. Hier werden die Schulerfahrungen und spezifischen Lernbedürfnisse hoch begabter Kinder aus Sicht der Eltern erfragt, die Wertorientierungen der Eltern gegenüber der Schule untersucht und die Auswirkungen der Diagnose Hochbegabung auf das Familiensystem analysiert, ebenfalls aus elterlicher Perspektive.

Die vorliegende Untersuchung erfasst den Themenbereich 1 (familiäre Beziehungen und Familienstruktur) und die Fragestellung E) des Themenbereichs 2 (Schulerfahrungen, Diagnose und Wertorientierungen) mittels *quantitativer* Methoden. Dazu werden basierend auf theoretischen Erkenntnissen Hypothesen formuliert. Die Fragestellungen A) bis D) des Themenbereichs 2 werden mittels *qualitativer* Methoden untersucht und haben explorativen Charakter.

Fragestellungen Themenbereich 1: familiäre Beziehungen und Familienstruktur

- Fragestellung familiäre Beziehungen:

Zeigen sich besondere Stärken im Beziehungsgeflecht von Familien mit einem hoch begabten Kind verglichen mit Familien mit durchschnittlich begabten Kindern, insbesondere bezüglich Kommunikationsfähigkeit und emotionaler Verbundenheit?

Aufgrund der Theorie wird dazu folgende Hypothese postuliert:

Es zeigen sich keine signifikanten Unterschiede in zentralen Wirkgrößen innerhalb der Familie zwischen Familien mit einem hoch begabten Kind und Familien mit durchschnittlich begabten Kindern.

- Fragestellung Familienstruktur:

Zeigen sich bedeutsame Unterschiede zwischen Familien mit hoch begabten Kindern und Familien mit durchschnittlich begabten Kindern hinsichtlich der strukturellen Merkmale „Anzahl der Geschwister“ und „Geschwisterposition“?

Aufgrund der Theorie werden dazu folgende Hypothesen postuliert:

- 1) In Familien mit hoch begabten Kindern gibt es signifikant mehr Einzelkinder als in Familien mit durchschnittlich begabten Kindern.
- 2) Hoch begabte Kinder sind signifikant häufiger Erstgeborene im Vergleich mit durchschnittlich begabten Kindern.

Fragestellungen Themenbereich 2: Schulerfahrungen, Diagnose und Wertorientierungen

- Fragestellung A): Schulerfahrungen

Welche Bedürfnisse betonen die Eltern bei ihrem hoch begabten Kind aufgrund der bisherigen Schulerfahrungen? Gibt es Unterschiede zwischen Familien, deren hoch begabtes Kind die Regelklasse (ohne sonderpädagogische Massnahme) besucht und Eltern, deren hoch begabtes Kind sonderpädagogische Massnahmen beansprucht?

- Fragestellung B): Schulerfahrungen

Welche Leistungs- und Verhaltensschwierigkeiten beschreiben die Eltern bei ihrem hoch begabten Kind? Gibt es Unterschiede zwischen Familien, deren hoch begabtes Kind die Regelklasse (ohne sonderpädagogische Massnahme) besucht und Eltern, deren hoch begabtes Kind sonderpädagogische Massnahmen beansprucht?

- Fragestellung C): Diagnose

Bezeichnen die Eltern ihr Kind als hoch begabt? Welche Veränderungen im familiären und schulischen Umfeld aufgrund der Diagnose Hochbegabung werden beschrieben?

- Fragestellung D): Wertorientierungen

Welche Wertorientierungen gegenüber der Schule äussern die Eltern hoch begabter Kinder? Zeigen sich Unterschiede in den Wertorientierungen zwischen Eltern, deren hoch begabtes Kind die Regelklasse (ohne sonderpädagogische Massnahme) besucht und Eltern, deren hoch begabtes Kind sonderpädagogische Massnahmen beansprucht?

- Fragestellung E): Eltern-Lehrperson

Zeigen sich Unterschiede in den Einschätzungen der Eltern bezüglich der Diagnose Hochbegabung, der Schulleistungen und der Schulschwierigkeiten ihres hoch begabten Kindes verglichen mit den Einschätzungen der Lehrpersonen dieser Kinder?

Zu Fragestellung E) wird folgende Hypothese postuliert:

Es zeigen sich keine signifikanten Unterschiede in den Einschätzungen zwischen Eltern und Lehrpersonen bezüglich der Diagnose Hochbegabung, den Schulleistungen und den Schulschwierigkeiten des hoch begabten Kindes.

Diese empirischen Daten bilden die Grundlage, um Implikationen für die Beratung im Kontext Hochbegabung zu formulieren und in Form eines spezifischen Beratungskonzeptes zu konkretisieren. Dazu werden neben den Analysen zum familiären Umfeld hoch begabter Kinder auch Erkenntnisse zum schulischen Umfeld und zur Persönlichkeit hoch Begabter berücksichtigt (s. Kap. 5.3).¹⁰ Dadurch können entwicklungsförderliche resp. entwicklungshemmende Bedingungen in den drei zentralen Bereichen Schule, Familie und Kind beschrieben werden und die daraus gezogenen Konsequenzen für die Beratungsarbeit sind umfassend.

¹⁰ Diese Erkenntnisse wurden im Rahmen des Nationalfondsprojektes „Erziehung und Bildung hoch begabter Kinder und Jugendlicher“ gewonnen (Hoyningen-Süess & Gyseler, 2006).

4. Methodik

Die Analyse familiärer Umfeldbedingungen besteht aus einer Verflechtung quantitativer und qualitativer Methoden. *Quantitative Methoden* sind insbesondere dann sinnvoll, wenn es um Aussagen über bestimmte Gruppen geht, wenn der zu analysierende Untersuchungsgegenstand deutlich strukturiert ist und wenn die/der Forscher/in über ein differenziertes Konzept dieser Struktur verfügt, sodass Gegenstandsbereich, Hypothesen und Operationalisierung bestimmt werden können (Niedermair, 1997). Dahingegen sind *qualitative Methoden* insbesondere für die Erforschung derjenigen Prozessen der sozialen Wirklichkeit in der Lebens- oder Alltagswelt von Bedeutung, wo verbales und/oder nonverbales Verhalten erforscht wird, wo direkt beobachtet wird und wo relativ unstrukturierte Daten vorliegen, sich also eine Struktur erst im Verlauf der Analyse herauschält und nicht schon vor der Phase der Datensammlung vorhanden ist (Niedermair, 1997). Durch die Verflechtung quantitativer und qualitativer Methoden wird eine grösstmögliche Quantifizierung einzelner Ergebnisse ebenso gewährleistet wie die exemplarische Ausdifferenzierung bestimmter Aspekte.

Nachfolgend wird das methodische Vorgehen der Analyse familiärer Umfeldbedingungen skizziert: Erstens werden Stichprobenzusammensetzung und Untersuchungsinstrumente beider Themenbereiche beschrieben (Kap. 4.1 und Kap. 4.2). Zweitens folgen Erläuterungen zu Datenbereinigung und Datenaufbereitung der quantitativen und qualitativen Analysen (Kap. 4.3), bevor drittens die Datenauswertung skizziert wird (Kap. 4.4 und Kap. 4.5).

4.1 Themenbereich 1: Familienstruktur und familiäre Beziehungen

Die Untersuchungen zur Familienstruktur in Familien mit hoch begabten Kindern im Vergleich zur Struktur in Familien mit durchschnittlich begabten Kindern sowie die Analysen zu Besonderheiten im familiären Beziehungsgeflecht werden mittels quantitativer Methoden durchgeführt. Es wird ein Vergleich zwischen verschiedenen Gruppen in einem klar konturierten Untersuchungsfeld angestrebt. Dazu eignet sich eine *schriftliche Fragebogenuntersuchung*, die sich eines standardisierten und in der Forschungspraxis bewährten Instrumentes bedient (s. Kap. 2.8.4). Die Familien werden einerseits zu soziodemografischen Daten befragt und andererseits wird das innerfamiliäre Beziehungsgeflecht aus Sicht von Mutter, Vater und Kind erforscht. Die umfassende Fragebogenuntersuchung bezieht unterschiedliche Familiengruppen mit ein und beschränkt sich nicht auf stark selegierte Stichproben. Im Folgenden werden die Zusammensetzung der Stichprobe (Kap. 4.1.1) und die Fragebogeninstrumente (Kap. 4.1.2) diskutiert.

4.1.1 Zusammensetzung der Stichprobe Themenbereich 1

Die postalische Befragung bezieht die Familien dreier Gruppen von Kindern und Jugendlichen ein. Dies sind (1) Familien, deren hoch begabtes Kind an einem Förderprogramm für Begabte teilnimmt (Pull-Out-Programme) oder eine Sonderklasse für hoch Begabte besucht, (2) Familien, deren hoch begabtes Kind die Regelklasse besucht und keine zusätzliche Förderung durch die Schule erhält und (3) Familien durchschnittlich begabter Kinder, die in der Regelklasse unterrichtet werden. Es werden alle Familien derjenigen Kinder und Jugendlichen angeschrieben, die an den Persönlichkeitsuntersuchungen teilgenommen haben, welche im Rahmen des breit angelegten Nationalfondsprojektes „Erziehung und Bildung hoch begabter Kinder und Jugendlicher“ durchgeführt wurden (vgl. Vorwort).¹¹

Die Fragebögen werden von den Lehrpersonen der Kinder an die betreffenden Familien weitergeleitet und die teilnehmenden Familien retournieren die ausgefüllten Bögen direkt an die Forscherin.

4.1.2 Fragebogen „Die Familienbögen“

Die Erhebungen zu den Unterschieden im Beziehungsgeflecht zwischen Untersuchungsgruppen (Familien hoch begabter Kinder in Förderprogrammen und Familien hoch begabter Kinder ohne spezielle Förderung) und Kontrollgruppe (Familien durchschnittlich begabter Kinder) erfolgen schriftlich mittels Fragebogen. Als Messinstrument werden „Die Familienbögen“ (s. Kap. 2.8.3) eingesetzt. Über die sieben Skalen – Aufgabenerfüllung, Rollenverhalten, Kommunikation, Emotionalität, affektive Beziehungsaufnahme, Kontrolle, Werte und Normen – lässt sich grafisch ein Profil der Familie erstellen, das Stärken und Schwächen in den einzelnen Bereichen ausweist.

Einerseits wird die Familie als Ganzes untersucht. Dabei werden Mutter, Vater und das an den Untersuchungen beteiligte Kind zu ihrer Familiensituation befragt. Andererseits werden ausserdem folgende Dyaden mittels separatem Fragebogen erhoben: Beziehung der Mutter zum Kind, Beziehung des Vaters zum Kind und die Beziehungen des Kindes zu Mutter und Vater. Die schriftliche Befragung ist für die Familien, insbesondere für die Kinder, mit erheblichem zeitlichem Aufwand verbunden. Die Fragebögen stehen nur auf deutsch zur Verfügung. Die Übersetzung in andere Sprachen war im Rahmen dieser Studie leider nicht möglich. Es ist bedauerlich, dass dadurch einige Familien von der Teilnahme ausgeschlossen wurden. Den Familien wird ausserdem ein von der Forscherin entworfenes *Frageblatt zu soziodemo-grafischen* Daten zugestellt. Die Familien werden um folgende Angaben gebeten:

- Anzahl und Alter der Geschwister,
- Ausbildung von Vater und Mutter,
- Jetzige berufliche Tätigkeit von Vater und Mutter

¹¹ Die Stichprobengewinnung ist ausführlich beschrieben in Hoyningen-Süess und Gyseler (2006).

Der sozioökonomische Status wird lediglich über diese Variablen - mittels der Internationalen Standardklassifikation der Berufe (ISCO-Code) – bestimmt. Auf die Erhebung des Einkommens wird verzichtet, um die Familien aufgrund dieser Frage nicht an einer Teilnahme zu hindern.

4.2 Themenbereich 2: Schulerfahrungen, Diagnose und Wertorientierungen in Familien mit hoch begabten Kindern

Die Fragen zu Schulerfahrungen der hoch begabten Kinder aus Sicht der Eltern, zum Umgang mit der Diagnose in Familien mit hoch Begabten und zu Wertorientierungen der Eltern gegenüber der Schule werden mittels qualitativer Methoden untersucht. Dabei werden Interviews durchgeführt. „Unter Interview als Forschungsinstrument sei hier verstanden ein planmässiges Vorgehen mit wissenschaftlicher Zielsetzung, bei dem die Versuchsperson durch eine Reihe gezielter Fragen oder mitgeteilter Stimuli zu verbalen Informationen veranlasst werden soll“ (Scheuchs, 1973, S. 70 f., zit. nach Diekmann, 1999). Damit die Methode Interview angewendet werden kann, ist (1) Kooperation der Befragten Voraussetzung, (2) die Existenz einer „Norm der Aufrichtigkeit“ in Gesprächen mit Fremden notwendig und (3) eine „gemeinsame Sprache“ zwischen Interviewer/in und befragter Person unabdingbar (Diekmann, 1999).

Das Interview ist eine ausgesprochen reaktive Erhebungsmethode und es ist insbesondere mit folgenden drei Kategorien von Fehlerquellen zu rechnen: (1) Die Befragten antworten in der Tendenz sozial erwünscht. „Je heikler eine Frage aus Sicht einer Person ist und je grösser der Unsicherheitsbereich bezüglich des wahren Variablenwertes, desto stärker wird sich der Effekt sozialer Erwünschtheit bemerkbar machen“ (Diekmann, 1999, S. 384). Soziale Erwünschtheit kann reduziert werden, indem möglichst neutrale Frageformulierungen gewählt werden, um zu vermeiden, dass den „soziale erwünschten“ Eigenschaften bereits durch wertbesetzte Begriffe Vorschub geleistet wird. (2) Frageformulierungen und Fragepositionen sind von Bedeutung, denn Fragen können gewissermassen auf andere Fragen „ausstrahlen“. Dieser Effekt wird auch als Fragereiheneffekt bezeichnet. Bei Verdacht auf Fragereiheneffekte kann z.B. im Rahmen des Pretests die Reihenfolge der Fragen variiert werden (Diekmann, 1999). (3) Merkmale der interviewenden Person, wie Geschlecht, Kleidung und Alter spielen eine Rolle. Aber auch Ausstattung und Atmosphäre des Raumes, indem das Gespräch stattfindet, sind relevant. Allgemein sind die Ergebnisse bei sensiblen Fragen umso weniger verzerrt, je geringer die soziale Distanz zwischen Interviewer/in und befragter Person ist (Diekmann, 1999).

Standardisierte Interviews sind dann zweckmässig, wenn ein erhebliches Vorwissen über die zu erforschende soziale Situation existiert. Sonst sind halbstrukturierte Interviews dienlicher, die von der Erwartung bestimmt sind, dass in der relativ offenen Gestaltung der Interviewsituation die Sichtweisen der Befragten eher zur Geltung kommen als in standardisierten Interviews. Mit halbstrukturierten Interviews wird am Alltagsgespräch angeknüpft und eine vertraute Gesprächsatmosphäre geschaffen, so dass auch Hemmschwellen eher abgebaut werden.

Erhofft werden dabei tiefere Kenntnisse sozialer Sachverhalte und validere Informationen als mit standardisierten Interviews (Diekmann, 1999). Das halbstrukturierte Interview besteht in der Regel aus (1) offenen Fragen, bei denen die interviewte Person mit seinem unmittelbar verfügbaren Wissen antworten kann, (2) aus theoriegeleiteten, hypothesengerichteten Fragen, die sich an der wissenschaftlichen Literatur zum Thema orientieren bzw. auf den theoretischen Vorannahmen der Forscherin, des Forschers beruhen und (3) aus Konfrontationsfragen, welche die bis dahin von der befragten Person entwickelten Zusammenhänge noch einmal im Licht konkurrierender Alternativen kritisch hinterfragt (Flick, 2000).

Im Folgenden wird die Zusammensetzung der Stichprobe für die qualitativen Befragungen beschrieben (Kap. 4.2.1) und die angewendete Interview-Methode skizziert (Kap. 4.2.2). Abschliessend wird der projektintern entwickelte Fragebogen zur Vielfalt der Lernvoraussetzungen beschrieben (Kap. 4.2.3).

4.2.1 Zusammensetzung der Stichprobe Themenbereich 2

Für die qualitativen Befragungen wird ein Teil der Familien beider Untersuchungsgruppen berücksichtigt. Die Stichprobe wird gemäss den folgenden Kriterien zusammengesetzt:

- (1) Die Familien haben sich an der postalischen Familienbefragung beteiligt.
 - (2) Das Kind ist bereits als hoch begabt identifiziert worden.
- oder*
- (3) Das Kind erreicht im Intelligenzscreening den von der Projektgruppe festgesetzten Schwellenwert (IQ im CFT-20 von mindestens 122).¹²

Die qualitativen Untersuchungen umfassen also nur Familien, deren hoch begabtes Kind die Regelklasse besucht und Familien, deren hoch begabtes Kind zusätzliche sonderpädagogische Förderung erhält resp. eine Sonderklasse besucht. Es ergeben sich folgende Stichproben-Untergruppen:

- *Gruppe 1A:* Familien mit hoch begabtem Kind in vollzeitlichem Spezialprogramm
- *Gruppe 1B:* Familien mit hoch begabtem Kind in stundenweisem Spezialprogramm
- *Gruppe 1C:* Familien mit hoch begabtem Kind in tageweisem Spezialprogramm
- *Gruppe 2:* Familien mit hoch begabtem Kind in Regelklassen

Aus ökonomischen Überlegungen wird eine Stichprobengrösse von 20 Interviews für die qualitativen Analysen angestrebt. Angefragt werden doppelt so viele Elternpaare, weil aufgrund des hohen Zeitaufwandes mit vielen Absagen gerechnet wird.

¹² Die Begründung dieses Schwellenwertes kann in Hoyningen-Süess und Gyseler (2006) nachgelesen werden.

4.2.2 Interview

Um Unterschiede in den Wertorientierungen der Familien, um Implikationen der Diagnose Hochbegabung auf Schule und Familie und um eine Einschätzung der Schulerfahrungen und Bedürfnisse des Kindes zu erfassen, werden *halbstrukturierte Interviews* durchgeführt. Eine relativ offene Gestaltung des Interviews ist angezeigt, weil insbesondere die persönlichen Sichtweisen der befragten Väter und Mütter interessieren. Es soll ein alltagsnahes Gespräch entstehen, das unterschiedlichen Themen Platz lässt. Durch die Halbstrukturierung der Interviews können aber auch die auf theoretischen Überlegungen basierenden Fragen aufgeworfen werden. Den Eltern werden ausserdem die Resultate der Fragebogen-Untersuchung in Form eines familiären Stärken-Schwächen-Profiles erläutert. Dies ermöglicht der Forscherin, Hypothesen über die familiären Beziehungen zu formulieren und die Eltern mit Aussagen der einzelnen Familienmitglieder zu konfrontieren.

Das Interview wurde auf dem Hintergrund einer Voruntersuchung entworfen, die im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Schulprojektes Talenta (1998-2000) stattgefunden hat. In diesen Voruntersuchungen wurden die Fragen variiert, sowohl die Formulierungen als auch die Fragepositionen, um einen möglichen Fragereiheneffekt und die Verwendung wertbesetzter Begriffe in der vorliegenden Studie möglichst zu vermeiden (s. Kap. 4.2) Insgesamt wurden in dieser Voruntersuchung 22 Elterngespräche durchgeführt und aufgezeichnet. Sie bildeten die Grundlage für die Planung der Interviews.

Die Interviews werden getrennt mit Mutter und Vater durchgeführt, um die individuellen Sichtweisen und nicht die Perspektive als Elternpaar zu erforschen. Sie finden alle im gleichen Raum statt. Die Gespräche dauern 75 bis 90 Minuten und bestehen aus folgenden Sequenzen:

- Einleitung - Ziel des Interviews, Ablauf
- Teil 1 - Offene Fragen:

Vater und Mutter werden zu den Themen Entwicklung des Kindes, Verhalten und Leistungen in der Schule, Verhalten zu Hause und Diagnose Hochbegabung befragt. Folgende Fragen dienen als Einstieg in den Themenbereich:

- Welche Entwicklungsbesonderheiten haben die Eltern bei ihrem Kind erlebt?
- Wie beurteilen die Eltern die schulische Entwicklung ihres Kindes?
- Welche spezifischen Lernbedürfnisse schreiben die Eltern ihrem Kind zu?
- Betrachten die Eltern ihr Kind als hoch begabt?
- Woran erkennen die Eltern die Hochbegabung ihres Kindes?

- Teil 2 - Eltern-Fragebogen zur Vielfalt der Lernvoraussetzungen:

Die Eltern füllen einen projektintern entwickelten Fragebogen zu den schulischen Leistungen und zum Verhalten ihres Kindes in der Schule aus (Fragebogen zur Vielfalt der Lernvoraussetzungen, s. Anhang). Anschliessend können die Eltern ihre schriftlichen Auskünfte kommentieren oder Fragen dazu stellen. Die Lehrpersonen der Kinder erhalten einen analogen Fragebogen, wodurch ein

Vergleich der Einschätzungen zwischen Eltern und Lehrpersonen möglich wird (s. Kap. 4.2.3).

- Teil 3 - Einschätzung von Fotografien:

Zur Erfassung der Wertorientierungen der Eltern gegenüber der Schule, d.h. den handlungsrelevanten elterlichen Wunsch- und Zielvorstellungen, wird ein Teil des Verfahrens verwendet, das zur Erforschung von pädagogischen Leitbildern entwickelt wurde (vgl. Hüsler & Schellenbaum, 1997) und sich im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Schulprojektes Talenta auch für das Gespräch mit Eltern bewährt hat. Mit diesem Verfahren beschränkt sich die Untersuchung nicht auf das Erfassen reflektierter und bewusster Wertorientierungen. Vielmehr werden die Eltern provoziert, auch unreflektierte, teilweise unbewusste Vorstellungen zu äussern. Dazu werden mittels emotional besetzter Fotografien von unterschiedlichen Unterrichtssituationen bei den Befragten emotionale Reaktionen hervorgerufen, die Erinnerungen wecken und sie über eigene Erfahrungen in ähnlich erlebten Situationen berichten lassen. Die Interviewten werden dazu ermuntert, die ihnen vorgelegten Fotografien emotional einzuschätzen. Sie sollen berichten, ob die präsentierten Bilder auf sie eher „angenehm“ oder „unangenehm“ wirken. Die Befragten äussern sich anschliessend über ihre Einschätzungen.

Das Fotoset – bestehend aus 10 Bildern – thematisiert ein breites Spektrum schulrelevanter Themen. Die Bilder geben aber die Thematik nicht klar vor, sondern ermöglichen den Interviewten, sich über die für sie relevanten Aspekte schulischen Unterrichts zu äussern (Fotografien s. Anhang).

- Teil 4 - Rückmeldung zur Fragebogenuntersuchung:

Den Eltern wird das aus der Fragebogen-Untersuchung resultierende Profil ihrer familiären Stärken und Schwächen präsentiert. Einzelne Aspekte des Profils werden anschliessend mit den Eltern besprochen.

- Abschluss - weiteres Vorgehen:

Die Eltern werden über den weiteren Verlauf dieser Untersuchung informiert und allfällige Fragen werden beantwortet.

Um einen standardisierten Ablauf der Interviews zu gewährleisten steht der Forscherin während des Gesprächs ein Leitfaden zur Verfügung. Er kann im Anhang eingesehen werden.

4.2.3 Lehrpersonen-Fragebogen zur Vielfalt der Lernvoraussetzungen

Mit dem „Fragebogen zur Vielfalt der Lernvoraussetzungen“ wird das Erscheinungsbild hoch begabter Schülerinnen und Schüler im schulischen Unterricht erfasst. Er ist in vier Teile gegliedert: Im ersten Teil werden die Lehrpersonen gebeten, diejenigen Bereiche anzugeben, in denen das betreffende Kind weit überdurchschnittliche Fähigkeiten aufweist, wobei dieser Begriff gleichbedeutend mit jenem der Hochbegabung verwendet wird. Im zweiten Teil wird nach den Schulleistungen in den Bereichen Deutsch mündlich, Deutsch schriftlich, Mathematik, Sport, Zeichnen und Handarbeit gefragt. Im drit-

ten und grössten Teil werden den Lehrpersonen 18 Aussagen zu verschiedenen Facetten von Schulschwierigkeiten vorgelegt, anhand derer sie einschätzen sollen, inwieweit sie diesen Aussage zustimmen. Im vierten Teil werden die Lehrpersonen schliesslich gebeten, den kognitiven, emotionalen und sozialen Entwicklungsverlauf des Kindes hinsichtlich möglicher Veränderungen einzuschätzen. Für die vorliegende Auswertung ist Teil 4 nicht von Bedeutung.

Die Angaben der Lehrpersonen werden mit den Aussagen der Eltern verglichen, welche diese im „Eltern-Fragebogen zur Vielfalt der Lernvoraussetzungen“ formulieren. Der Eltern-Fragebogen beinhaltet die analogen Items zum Lehrpersonen-Fragebogen, wodurch die Fragebögen vergleichbar werden (s. Kap. 4.3.2).

4.3 Datenaufbereitung und Datenbereinigung

4.3.1 Fragebögen

Sowohl die Fragebögen „die Familienbögen“ als auch das Instrument „Eltern-Fragebogen zur Vielfalt der Lernvoraussetzungen“ werden nummeriert und manuell im Statistikprogramm SPSS Version 12.0 für Windows eingegeben.

Die Datenbereinigung erfolgt in mehreren Schritten. Erstens werden mittels Häufigkeitsauszählungen unmögliche Werte sowie falsche oder doppelte Probandennummern identifiziert und mit Hilfe der Originalfragebögen korrigiert. Zweitens wird stichprobenartig die Qualität der Dateneingabe geprüft. Schliesslich werden fehlende Item-Werte mit „-9“ codiert. Da die Skalen in den Familienbögen aus lediglich 4 Items bestehen (Ausnahme bilden nur die 2 Kontrollskalen „Abwehr“ und „soziale Erwünschtheit“ mit je 6 Items) werden fehlende Skalenwerte nicht aus den verbleibenden Items hochgerechnet, sondern die ganze Skala wird als fehlend gekennzeichnet. Aus diesem Grund variiert die Anzahl ausgewerteter Skalen in den Familienbögen geringfügig. Bei dem Eltern-Fragebogen zur Vielfalt der Lernvoraussetzungen werden die einzelnen Items nicht zu Skalen zusammengefasst. Für die Auswertungen wird von den Familienbögen ein Gesamtfile erstellt, das durch die soziodemografischen Angaben zur Familie ergänzt wird.

4.3.2 Eltern-Interviews

Von jedem Eltern-Interview wird ein Transkriptionsprotokoll erstellt. Um eine einheitliche Verschriftung zu gewährleisten werden detaillierte Transkriptionsregeln (Kap. 4.3.2.2) beschrieben. Ergänzend erhält die Transkribentin einen Leitfaden, der die zu beachtenden Aspekte ausführlich erläutert (Kap. 4.3.2.3). Einleitend folgen allgemeine, theoretische Überlegungen zur Erstellung von Transkriptionsprotokollen (Kap. 4.3.2.1).

4.3.2.1 Transkription

Ein Transkriptionsprotokoll orientiert sich an folgenden, allgemeinen Grundsätzen (Du Bois, 1991; Du Bois et al., 1992):

- (1) Es werden den Untersuchungszielen angemessene, d.h. explizit definierte und hinreichend allgemeine Verschriftlichungskategorien definiert.
- (2) Das System muss leicht und einfach lesbar sein.
- (3) Die Zeichen müssen robust und stabil gewählt werden.
- (4) Die Auswahl des Zeicheninventars erfolgt nach ökonomischen Prinzipien.
- (5) Das System wird anpassungsfähig für verschiedene Arbeitszusammenhänge gestaltet, z.B. für EDV-gestützte Analysen.

Die Transkription kann breit erfolgen, in Form eines *Feintranskriptes*, oder sie kann auf ein *Basistranskript* reduziert werden. In einer breiten Transkription sind folgende Elemente enthalten (vgl. Dittmar, 2002, S. 138 f.):

- Wörter
- Sprecher, Sprecherbeiträge
- Intonationseinheiten
- überlappendes Sprechen
- Intonation: Abschluss von Einheiten
- Abbruch (Wörter, Intonationseinheiten)
- Pausen
- Lachen
- Unsicherheiten in der Hörerdiskriminierung
- Akzent
- Dehnung
- Richtung terminaler Tonhöhenbewegungen

Im Gegensatz zum Feintranskript enthält das Basistranskript nur die Zeichen, die das unmittelbare Verstehen des Diskursausschnittes sichern und die durch das vordringliche Untersuchungsinteresse motiviert sind (Dittmar, 2002, S. 85ff.). Im Detail enthält das Basistranskript folgende Verschriftlichungskategorien (vgl. Dittmar, 2002, S. 150 f.):

- sequentielle Verlaufsstruktur
- Pausen
- Arten und Formen des Lachens
- Rezeptionssignale
- Akzentuierungen
- Tonhöhenbewegungen am Einheitenende

Das Basistranskript besteht aus einem *Transkriptionskopf* und einem *Gesprächstranskript*. Im Transkriptionskopf sind folgende Informationen enthalten:

- Name des Transkripts
- Datum der Aufnahme
- Gegenstand der Untersuchung
- Teilnehmende
- Gesprächstyp
- Angaben zu Auffälligkeiten der Sprechenden (z.B. Fremdsprache)
- Angaben zu sonstigen Auffälligkeiten

- Transkribent/in
- Datum der Transkription
- Datum des Kontrollhörens

Für die vorliegende Untersuchung werden auf diesen Ausführungen basierende und geringfügig ergänzte resp. verkürzte Basistranskripte erstellt (z.B. ergänzend die Kategorie Wörter) gemäss nachfolgend im Detail erläuterten Transkriptionsregeln.

4.3.2.2 Transkriptionsregeln

Die nachfolgend beschriebenen Regeln, die in dieser Form in der vorliegenden Arbeit angewendet werden, orientieren sich an den vorgängig skizzierten Grundsätzen (s. Kap. 4.3.2.1). Im Einzelnen beinhalten sie folgendes (vgl. Dittmar, 2002; Mergenthaler, 1992):

a) Wörter

- Alles wird kleingeschrieben, auch Satzanfänge mit Ausnahme der Anrede (z.B. Sie).
- Eigennamen werden unverändert übernommen, keine Abkürzungen.
- Zitate werden in Hochkommata eingeschlossen, z.B. ... da sagte er `lass mich in ruhe` oder so was...
- Sprache: Wird für wenige Wörter die Sprache gewechselt, z.B. von Dialekt auf Hochdeutsch, werden diese Wörter in Anführungszeichen („...“) eingeschlossen.
- Wortabbrüche: nicht zu Ende gesprochene Wörter werden durch einen unmittelbar vor- oder nachgestellten Bindestrich gekennzeichnet, z.B. merkwü-
- Stottern: gestotterte Wörter werden wie Wortabbrüche behandelt, d.h. die gestotterten Wortteile werden mit einem nachgestellten Bindestrich gekennzeichnet, z.B. ich ha- ha- habe doch gleich gesagt
- Zahlen, Uhrzeit, Brüche o.ä. werden ausgeschrieben, ausser bei Jahreszahlen, z.B. elf uhr, zwei drittel, 1981
- Fehlleistungen: Versprecher werden möglichst lautgetreu transkribiert.

b) Sequentielle Verlaufsstruktur, Sprecherbeiträge, Intonationseinheiten

- Bei jedem Sprecherwechsel erfolgt ein Zeilenumbruch.
- Jeder Sprecherwechsel wird wie folgt gekennzeichnet:
- K/ resp. I/ (K für Klientin resp. Klient, I für Interviewerin, Leerschlag nach Schrägstrich)
- Satzzeichen werden überall dort eingesetzt, wo aufgrund eines Innehaltens, einer Pause oder eines TonhöhenSprungs oder -umschwungs ein Gedanke abgeschlossen, unterbrochen oder abgebrochen wird. Sie werden dem vorausgehenden Wort unmittelbar angehängt:

?	Fragen oder steigend/hoch endende Stimmführung
.	abgeschlossener Gedanke
,	kurzes Zögern, Gedanke wird fortgesetzt
;	abgebrochener Gedanke, gefolgt von einem anderen Gedanken

Beispiel: nein nein. oder doch? Sie sagten; wissen Sie,

c) Pausen

- Pausen von unter 2 Sekunden werden nicht vermerkt.
- Pausen werden durch Bindestriche gekennzeichnet. Dabei variiert die Anzahl Bindestriche (getrennt durch Leerschlag) je nach Pausenlänge.

- Dauer der Pause:

2 Sek	1 –
5 Sek	2 – –
10 Sek	3 – – –
15 Sek	4 – – – –
30 Sek	5 – – – – –
1 Min	6 – – – – – –
2 Min	7 – – – – – – –

d) überlappendes Sprechen

- gleichzeitiges Sprechen wird gekennzeichnet: Der Beginn der Gleichzeitigkeit wird beim ersten Sprecher durch ein *vorangestelltes Pluszeichen* markiert. Der Redebeitrag wird transkribiert, bis die Gleichzeitigkeit beendet ist, dann wird ein Sprecherwechsel notiert und der Redebeitrag des zweiten Sprechers wird bis zum Ende der Gleichzeitigkeit transkribiert. Der Abschluss erfolgt mit einem *nachgestellten Pluszeichen*.

Beispiel: K: die lehrerin wirkt da so +unzufrieden

I: ja ja.+ das haben sie schon mal gesagt

e) Nicht-verbale Äusserungen

- alle geräuschvollen Sprecherhandlungen, wie z.B. husten oder lachen werden transkribiert und in runde Klammern gesetzt, z.B. (K räuspert sich leise)

f) Rezeptionssignale, Interjektionen

- Interjektionen, wie z.B. hm, hmhm, ach, äh, ähm etc. werden transkribiert.
- Folgende Bedeutungsunterschiede – am Beispiel „hm“ können auftreten:

hm	Bestätigung
hm?	Frage
hm,	Verwunderung
hm.	Ratlosigkeit
hmhm-	Verneinung

g) Akzentuierungen

- Deutliche Betonungen werden durch nachgestelltes Ausrufezeichen gekennzeichnet.
- Deutliche Dehnungen werden durch nachgestellten Doppelpunkt gekennzeichnet.
- Beispiel: also: wenn sie das! tut

h) Unsicherheiten in der Hörerdiskriminierung, unverständliche Redeteile

- Für jedes unverständliche Wort wird ein Schrägstrich in das Transkript aufgenommen, bei mehreren Wörtern die entsprechende Anzahl Schrägstriche, getrennt durch eine Leerstelle, z.B. da habe ich / / wie es / sein
- Der vermutete Wortlaut kann in einem mit Fragezeichen und Doppelpunkt eingeleiteten Kommentar in Klammern eingefügt werden, z.B. gestern / (?vormittag) habe ich

i) Sonstiges

- Treffen mehrere Regeln gleichzeitig zu, dann wird im Interesse der Lesbarkeit nach Möglichkeit nur eine Regel angewendet.

4.3.2.3 Leitfaden Interview-Transkription

Zu jedem Interview wird ein Basistranskript verfasst, bestehend aus einem Transkriptionskopf und einem Gesprächstranskript (Vorlage s. Anhang). Nach der Transkription erfolgt das Kontrollhören, um Unterschiede zwischen Transkript und Tonquelle zu korrigieren. Die vorgängig beschriebenen Transkriptionsregeln (Kap. 4.3.2.2) sind ein integraler Bestandteil des nachstehend beschriebenen Leitfadens, der für die Transkribentin ein zusätzliches Hilfsmittel darstellt.

Transkriptions-Leitfaden

a) Allgemein

Transkribiert werden alle verbalen, paraverbalen und nicht-verbalen Äusserungen und situationsgebundenen Geräusche.

1. Verbale Äusserungen

ganz oder teilweise ausgesprochene Wörter, verschriftet in Standardorthografie, Dialekt wird in Hochsprache übersetzt. Ausnahme bilden Wortformen, zu denen keine hochsprachliche Form bekannt ist. Satzstellung und Wortfolge werden nicht verändert.

2. Paraverbale Äusserungen

Laute oder Lautfolgen, die keine Wörter sind: z.B. hm, äh, oh etc. (Pausenfüller, Ausdruck des Zweifels, Unsicherheit o.ä.)

3. Nicht-verbale Äusserungen

Alle geräuschvollen Sprechhandlungen, wie z.B. husten oder lachen o.ä.

4. Situationsgebundene Geräusche

Geräusche, die durch Umwelt entstehen, z.B. klingeln des Telefons, anklopfen o.ä.

b) Spezifisch

Das Eltern-Interview besteht aus 4 Teilen. Die einleitenden Sätze, die u.U. auf dem Tonband sind (z.B. zum Wetter o.ä.), werden nicht transkribiert. Das Gesprächstranskript beginnt mit Teil 1 der Fragen.

Teil 1: Offene Fragen zur (schulischen) Entwicklung und zur aktuellen schulischen Situation des Kindes
Fragen und Antworten werden vollständig transkribiert.

Teil 2: Eltern-Fragebogen zur Vielfalt der Lernvoraussetzungen

Verständnisfragen der Eltern werden nicht transkribiert. Ins Transkript aufgenommen werden Kommentare der Eltern bezüglich ihres Kindes oder bezüglich der Lehrperson.

Teil 3: Einschätzung von Fotografien: Thema Wertorientierungen gegenüber der Schule

Die Eltern schauen sich 10 Fotos an und ordnen diese nach angenehmen resp. unangenehmen Situationen. Anschliessend werden diese Einschätzungen besprochen. Transkribiert werden die Gespräche zu den einzelnen Fotos.

Teil 4: Rückmeldung zur Fragebogenuntersuchung: Familienprofil

Die allgemeinen Erklärungen zum Familienprofil durch die Interviewerin werden nicht transkribiert. Transkribiert werden die Kommentare der Eltern sowie die Fragen und Interpretationen der Interviewerin.

Abschluss: weiteres Vorgehen, Fragen beantworten

Fragen der Eltern zum Projekt oder zum weiteren Vorgehen werden nicht transkribiert. Es werden nur weitere inhaltliche Bemerkungen, Ergänzungen, Fragen und Antworten transkribiert.

Die ausführlichen Regeln und der detaillierte Leitfaden ermöglichen ein exaktes Transkribieren und verringern den Interpretationsspielraum der Transkribentin.

4.4 Auswertung der quantitativen Daten

Für die statistischen Auswertungen der quantitativen Erhebungen wird das Statistikprogramm SPSS Version 12.0 für Windows verwendet. Nachfolgend werden erstens die durchgeführten statistischen Analyseverfahren kurz erläutert. Dies sind einerseits die je nach Skalenniveau angewendeten Verfahren und andererseits die zur Zuverlässigkeitsüberprüfung eines Fragebogens empfohlene Itemanalyse (Kap. 4.4.1). Zweitens wird die Anwendung der Verfahren auf das vorliegende Material diskutiert, d.h. auf den Fragebogen zu den familiären Beziehungen (Die Familienbögen, Kap. 4.4.2), auf den Fragebogen zu den soziodemografischen Angaben (Kap. 4.4.3) und schliesslich auf den Fragebogen zur Vielfalt der Lernvoraussetzungen (Kap. 4.4.4).

4.4.1 Statistische Analysen

t-Test

Der t-Test ist ein Signifikanztest für intervallskalierte Daten, der die Wahrscheinlichkeit berechnet, mit welcher die Mittelwertsparameter in zwei verschiedenen Stichproben identisch sind (Überprüfung der Nullhypothese). Bei Gültigkeit der Nullhypothese hat die Verteilung des Kennwertes „Differenz zweier Mittelwerte“ den Erwartungswert 0. Bei kleineren Stichproben müssen die Grundgesamtheiten, aus denen die Stichproben stammen, normalverteilt sei. Wenn dies nicht der Fall ist, soll für die Gruppenvergleiche neben dem t-Test zusätzlich der Man-Whitney U-Test eingesetzt werden. Sind die Stichprobenumfänge deutlich unterschiedlich, wird die Präzision des t-Tests nicht beeinträchtigt, sofern die Varianzen gleich sind. Um die Bedeutsamkeit signifikanter Unterschiede einschätzen zu können, wird die Effektstärke (d) gemessen. Für t-Tests aus unabhängigen Stichproben wird die Effektstärke aus den Subtraktionen der beiden Mittelwerte, dividiert durch die jeweils grössere Standardabweichung berechnet. Dabei wird $d=.20$ als kleine Bedeutsamkeit, $d=.50$ als mittlere Bedeutsamkeit und $d=.80$ als grosse Bedeutsamkeit interpretiert (Bortz, 1999; Schnell, 1999).

Man-Whitney U-Test

Bei ordinalskalierten oder nicht normalverteilten intervallskalierten Daten werden nicht-parametrische Tests eingesetzt, wie der Man-Whitney-U-Test. Dieses Verfahren für rangskalierte Daten vergleicht zwei Stichproben hinsichtlich ihrer zentralen Tendenz. Die Bedeutsamkeit der signifikanten Unterschiede wird in der vorliegenden ebenfalls durch das Assoziationsmass Effektstärke (d) eingeschätzt; zur Bestimmung von Mittelwerten und Standardabweichung wird zusätzlich der t-Test berechnet.

Kontingenztafeln (χ^2 -Methoden)

Die χ^2 -Methoden laufen auf einen Vergleich von beobachteten und erwarteten Häufigkeiten hinaus, wobei die erwarteten Häufigkeiten die jeweils geprüfte Nullhypothese repräsentieren. Der gebräuchlichste Test für die Analyse von Häufigkeitsverteilungen ist der Chi-Quadrat-Test (χ^2). Er kann sowohl auf nominalskalierte als auch auf ordinalskalierte Daten angewendet werden. Für die Durchführung eines χ^2 -Tests müssen die einzelnen Beobachtungen unabhängig voneinander sein. Ausserdem muss jede Beobachtungseinheit eindeutig einer Merkmalskategorie oder einer Kombination von Merkmalskategorien zugeordnet werden können. Werden die Bedingungen für eine genügende Zellbesetzung verletzt ($n < 5$ in mehr als 20%), müssen die Zellen kombiniert werden, ohne dass die jedoch an Aussagekraft einbüßen. Ein χ^2 -Test sagt nichts über die Stärke des Zusammenhangs zwischen den Variablen aus, dafür müssen Assoziationsmasse beigezogen werden. Bei nominalem Datenniveau und Vierfeldertafeln wird das Assoziationsmass Phi berechnet, bei den übrigen Kontingenztafeln wird Cramer's V verwendet. Die Berechnung dieser Masszahlen beruht auf dem χ^2 -Test. Die Assoziationsmasse Phi und Cramer's V werden wie folgt interpretiert (Bortz, 1999):

	Phi/Cramer's V	< .15	sehr schwache Beziehung
.15 ≤	Phi/Cramer's V	< .20	schwache Beziehung
.20 ≤	Phi/Cramer's V	< .30	gute Beziehung
.30 ≤	Phi/Cramer's V	< .40	starke Beziehung
.40 ≤	Phi/Cramer's V		sehr starke Beziehung

Itemanalyse

Die Item- oder Aufgabenanalyse prüft nach verschiedenen Kriterien, welche Items sich bei einem Test als unbrauchbar erweisen. Wichtigstes Kriterium zur Beurteilung der Brauchbarkeit einer Aufgabe ist der Trennschärfekoeffizient (r). Er ist die Korrelation zwischen der Aufgabenantwort und dem Gesamtpunktwert. Zur Beurteilung der Brauchbarkeit eines Items gelten dabei folgende Kennwerte:

	r	≥ 0.4	sehr gutes Item
0.3 ≤	r	< 0.4	brauchbares Item
0.2 ≤	r	< 0.3	revisionsbedürftiges Item
	r	< 0.2	unbrauchbares Item

Bilden verschiedene Items eine gemeinsame Skala ist wünschenswert, dass diese Items untereinander korrelieren, d.h. bei einer hohen Skalenhomogenität erfassen deren Items ähnliche Informationen. Die mittlere Item-Interkorrelation geht in die Reliabilitätsschätzung verwendeten Cronbach-Alpha-Koeffizienten ein, der deshalb auch als Homogenitätsindex bezeichnet wird. Ein gutes Testverfahren sollte mindestens eine Reliabilität von 0.8 erreichen. Reliabilitätswerte über 0.9 gelten als hoch (Bortz, 1999).

4.4.2 Auswertung Fragebogen „Die Familienbögen“

Die Befragungen zu den innerfamiliären Beziehungsstrukturen umfassen sowohl die Familie als Gesamtsystem (Allgemeiner Familienbogen FB-A, s. Anhang), als auch die Beziehungen des Kindes zu Mutter und Vater resp. der Eltern zum Kind (Zweierbeziehungsbogen FB-Z, s. Anhang).

Die Fragebögen erheben sieben zentrale Wirkgrößen innerhalb des familiären Beziehungsgeflechts. Es werden Mittelwerte von Müttern, Vätern und Kindern in beiden Fragebögen (FB-A und FB-Z) berechnet. Durch die Signifikanzüberprüfung der Mittelwertsunterschiede mittels t-Tests wird die formulierte Hypothese (*Es zeigen sich keine signifikanten Unterschiede in zentralen Wirkgrößen innerhalb der Familie zwischen Familien mit einem hoch begabten Kind und Familien mit durchschnittlich begabten Kindern*) untersucht. Aufgrund der Fragestellung (*Zeigen sich besondere Stärken im Beziehungsgeflecht von Familien mit einem hoch begabten Kind verglichen mit Familien mit durchschnittlich begabten Kindern, insbesondere bezüglich Kommunikationsfähigkeit und emotionaler Verbundenheit?*) interessieren insbesondere folgende Wirkgrößen:

- Kommunikationsfähigkeit: Variable KOM (Kommunikation)
- emotionale Verbundenheit: Variable E (Emotionalität) und Variable AB (affektive Beziehungsaufnahme)
- Gesamteinschätzung: Variable SUMME (alle 7 Wirkgrößen des Fragebogens)

Dabei unterscheidet das Messinstrument bei der Normierung zwischen Familien mit jüngeren Kindern, d.h. das älteste Kind ist jünger als 12 Jahre alt, und Familien mit älteren Kindern, d.h. das Älteste ist mindestens 12 Jahre alt. Erstere Familien werden als „Phase 3 Familien“ bezeichnet, letztere als „Phase 4 Familien“. Obwohl der Fragebogen erst für Kinder ab 12 Jahren normiert ist, wird er in der vorliegenden Untersuchung auch für jüngere Kinder verwendet.

4.4.3 Auswertung Fragebogen zu soziodemografischen Daten

Im Fragebogen zu soziodemografischen Daten werden die Eltern um folgende Angaben gebeten (Fragebogen s. Anhang):

- Nationalität(en)
- Familiensprache(n)
- Alter und Anzahl der Geschwister
- Ausbildung der Mutter
- Ausbildung des Vaters
- jetzige berufliche Tätigkeit der Mutter
- jetzige berufliche Tätigkeit des Vaters

Ausbildung und Berufstätigkeit von Mutter und Vater werden nach der Internationalen Standardklassifikation der Berufe (ISCO-Code) codiert (Bundesamt für Statistik, 1998).

Diese Angaben dienen einerseits der *Stichprobenanalyse*, die zeigen soll, ob sich die an der Familienbefragung teilnehmenden Familien von der Gesamtheit der einbezogenen Familien resp. deren Kindern bezüglich der erhobenen sozioökonomischen Kriterien unterscheiden. Des weiteren wird ein sozioökonomischer Vergleich zwischen den verschiedenen Untersuchungsgruppen durchgeführt. Einerseits werden die Familien hoch Begabter in Regelklassen, die Familien durchschnittlich Begabter und die Familien hoch Begabter in Spezialprogrammen miteinander verglichen. Andererseits werden die Familien der Spezialprogrammkinde r genauer analysiert, d.h. die Familien mit hoch begabten Kindern in vollzeitlichem Spezialprogramm, mit Kindern in stundenweisem Spezialprogramm und mit Kindern in tageweisem Spezialprogramm werden miteinander verglichen. Dazu werden die Variablen Nationalität, Sprache, Ausbildung und Beruf mittels Chi-Quadrat-Tests auf ihre Signifikanz überprüft.

Andererseits werden die soziodemografischen Daten verwendet, um die *Familienstruktur* bezüglich Geschwister zwischen den Familien hoch begabter und den Familien durchschnittlich begabter Kinder zu vergleichen und die zwei formulierten Hypothesen (*In Familien mit einem hoch begabten Kind gibt es signifikant mehr Einzelkinder als in Familien mit durchschnittlich begabten Kindern; Hoch begabte Kinder sind signifikant häufiger Erstgeborene im Vergleich mit durchschnittlich begabten Kindern*) zu überprüfen.

Die Analyse soll ausserdem zeigen, ob sich hinsichtlich der Familienstruktur Unterschiede in den drei Untersuchungsuntergruppen Familien mit hoch begabten Kindern in vollzeitlichem Spezialprogramm (Gruppe 1A), Familien mit hoch begabten Kindern in stundenweisem Spezialprogramm (Gruppe 1B) und Familien mit hoch begabten Kindern in tageweisem Spezialprogramm (Gruppe 1C) zeigen. Die Signifikanzüberprüfungen erfolgen mittels Chi-Quadrat-Tests.

4.4.4 Auswertung Fragebogen zur Vielfalt der Lernvoraussetzungen

Im Fragebogen zur Vielfalt der Lernvoraussetzungen (s. Anhang) werden Eltern und Lehrpersonen (a) zu den Fähigkeiten, (b) zu den Schulleistungen, (c) zu den Schulschwierigkeiten und (d) zum Entwicklungsverlauf des hoch begabten Kindes befragt.

Es wird (1) überprüft, ob die Eltern hoch begabter Kinder in Spezialprogrammen ihr Kind eher als in verschiedenen Bereichen hoch begabt bezeichnen als die Eltern hoch begabter Kinder in Regelklassen. Die Signifikanzüberprüfung erfolgt mittels Chi-Quadrat-Tests.

Es wird (2) analysiert, ob sich die zwei Elterngruppen (Regelklasse, Spezialprogramme) in der Einschätzung der Schulleistungen des Kindes in den Fächern Deutsch mündlich, Deutsch schriftlich, Mathematik, Sport, Zeichnen und Handarbeit signifikant unterscheiden. Dazu wird der Man-Whitney-U-Test verwendet.

Es werden (3) die Einschätzungen der Regelklassen- und der Spezialprogrammelterne zu den Schulschwierigkeiten des Kindes miteinander verglichen. Die Analyse erfolgt mit

dem Man-Whitney-U-Test. Ausserdem werden alle drei Themenbereiche auf signifikante Unterschiede in den Einschätzungen zwischen Müttern und Vätern überprüft.

Der Vergleich zwischen Lehrpersonen und Eltern erfolgt analog: Mittels Chi-Quadrat-Tests werden signifikante Unterschiede in der Einschätzung von Lehrpersonen und Eltern bezüglich der Diagnose Hochbegabung berechnet; die Prüfung der Mittelwertsunterschiede in den Äusserungen von Lehrpersonen und Eltern bezüglich der Schulleistungen erfolgt mittels t-Tests¹³, wie auch für die Berechnung signifikanter Unterschiede in den Einschätzungen von Lehrpersonen und Eltern bezüglich der Schulschwierigkeiten des Kindes der t-Test verwendet wird. Anschliessend wird mittels Chi-Quadrat-Tests untersucht, ob sich die Einschätzungen der verschiedenen Untergruppen (Eltern Spezialprogramme, Eltern Regelklasse, Lehrpersonen Spezialprogramme, Lehrpersonen Regelklasse) in den drei Bereichen Diagnose, Schulleistungen und Schulschwierigkeiten signifikant unterscheiden. Mit diesen Berechnungen kann die formulierte Hypothese (*Es zeigen sich keine signifikanten Unterschiede in den Einschätzungen zwischen Eltern und Lehrpersonen bezüglich der Diagnose Hochbegabung, den Schulleistungen und den Schulschwierigkeiten des hoch begabten Kindes*) überprüft werden.

4.5 Auswertung der qualitativen Daten

Bei der Interpretation von Texten können hauptsächlich zwei gegenläufige Ziele verfolgt werden. Entweder werden enthaltene Aussagen aufgedeckt, freigelegt und kontextualisiert, was zu einer Vermehrung des Textmaterials führt, oder der Ursprungstext wird zusammengefasst, kategorisiert und dadurch reduziert. Diese beiden Vorgehensweisen werden alternativ oder nacheinander verwendet. Als grundsätzliche Strategien im Umgang mit Texten lassen sich konkret (1) die Kodierung der Daten mit dem Ziel der Kategorisierung und/oder Theoriebildung und (2) die sequentielle Analyse mit dem Ziel der Rekonstruktion der Fallstruktur unterscheiden (Flick, 2000).

Im Folgenden werden diese zwei unterschiedlichen Strategien und ihre wichtigsten Verfahren kurz erläutert. Abschliessend wird das für die vorliegende Arbeit angewendete Analyseverfahren begründet.

Die Verfahren zu *Kodierung und Kategorisierung* der Daten arbeiten in erster Linie mit dem Inhalt der vorliegenden Texte. Das Textmaterial wird kodierend ausgewertet, indem entweder Kategorien aus dem Text entwickelt oder aus der Literatur bezogen werden. Die dem Text inhärente Struktur ist dabei nicht der zentrale Bezugspunkt. Der Text wird vielmehr in seiner Struktur aufgelöst und neu strukturiert.

Soll mit den erhobenen Daten eine gegenstandsbegründete Theorie entwickelt werden, wird das Verfahren des *theoretischen Kodierens* nach Glaser und Strauss (1967) angewendet.

¹³ Der t-Test findet Verwendung, weil die Stichproben Lehrpersonen und Eltern genügend gross sind, hingegen sind die Elternuntergruppen (Regelklasse, Spezialprogramme) dafür zu klein.

Die Interpretation der Daten erfolgt dabei nicht unabhängig von deren Erhebung resp. der Auswahl des Materials. Innerhalb des Analysevorganges lassen sich verschiedene Umgangsweisen mit dem Textmaterial unterscheiden: Offenes Kodieren, axiales Kodieren und selektives Kodieren. Kodieren wird dabei verstanden als „die Operationen, mit denen Daten aufgebrochen, konzeptualisiert und auf neue Weise zusammengesetzt werden. Dies ist der zentrale Prozess, durch den Theorien aus Daten aufgebaut werden“ (Strauss & Corbin, 1990, S. 57). Der Interpretationsprozess beginnt mit offenem Kodieren, (d.h. Daten und Phänomene werden in Begriffe gefasst), in einem nächsten Schritt folgt das axiale Kodieren (d.h. die im offenen Kodieren entstandenen Kategorien werden weiter ausdifferenziert) und gegen Ende rückt das selektive Kodieren (d.h. die Herausarbeitung der Kernkategorien) in den Vordergrund. Eine Schwierigkeit dieser Analysemethode ist die potentielle Unendlichkeit der Kodierungs- und Vergleichsmöglichkeiten. Sie gibt kaum Anhaltspunkte dafür, woran die Auswahl der Textstellen zu orientieren und wonach der Abbruch von Kodierung zu richten ist. Strauss und Corbin (1990) entwickelten das Kriterium der theoretischen Sättigung, das Auswahl- und Abbruchentscheidungen der oder dem Forschenden überlässt resp. der bis dahin entwickelten Theorie (Flick, 2000).

Soll eine vergleichende Studie mit aus der Fragestellung abgeleiteten, vorgängig festgelegten Gruppen durchgeführt werden, wird das Verfahren des *thematischen Kodierens* angewendet. Zentraler Forschungsgegenstand ist dabei die soziale Verteilung von Perspektiven auf ein Phänomen oder einen Prozess. Es wird davon ausgegangen, dass in unterschiedlichen sozialen Gruppen differierende Sichtweisen vorzufinden sind. Die Interpretation des Materials erfolgt mehrstufig und beginnt mit einer Reihe von Einzelfallanalysen. Es wird eine Kurzbeschreibung des jeweiligen Falles erstellt, die im Laufe der Analyse kontinuierlich überprüft und gegebenenfalls modifiziert wird. Dabei wird ein Kategoriensystem für den einzelnen Fall entwickelt, das in der weiteren Ausarbeitung differenziert wird und in Anlehnung an Strauss und Corbin (1990) durch zunächst offenes, später axiales und selektives Kodieren erfolgt. Unmittelbares Ziel ist zunächst die Generierung thematischer Bereiche und Kategorien für den einzelnen Fall. Die im Einzelfall entwickelten Kategorien werden abgeglichen, auf weitere Fälle angewendet, kontinuierlich überprüft und modifiziert. In die Tiefen des Textes führen vor allem die im ersten Schritt durchgeführten Fallanalysen, was das Verfahren aber vergleichsweise aufwändig macht (Flick, 2000).

Beim Verfahren der *qualitativen Inhaltsanalyse* nach Mayring (2003) werden schliesslich vorgängig definierte, theoretisch begründete Kategorien an das Material herangetragen und nicht in erster Linie daraus entwickelt. Jedoch werden die Kategorien kontinuierlich überprüft und gegebenenfalls modifiziert. Ziel dieses Verfahrens ist hauptsächlich die Reduktion des Materials. Dabei werden die vorgängig definierten Kategorien nach klar definierten Regeln auf den Text angewendet, was aufwändig ist. Die Kategorisierung mit von aussen herangetragenen, theoretisch begründeten Kategorien verstellt möglicherweise eher den Blick auf die Tiefen des Textes, als dass sie dessen Ausloten erleichtert (Flick, 2000; Mayring, 2003).

Im Gegensatz zu den beschriebenen Verfahren zu Kodierung und Kategorisierung ist bei den *sequentiellen Analysen* nicht der Textinhalt der zentrale Bezugspunkt, sondern vielmehr wird Gestalt des Textes grössere Bedeutung zugesprochen. „Die Sequenzanalyse ist die Methodisierung der Idee einer sich im Interaktionsvollzug reproduzierenden sozialen Ordnung“ (Bergmann, 1985, S. 213). Bei diesen Analyseverfahren werden zum einen weniger die Inhalte eines Gespräches als vielmehr die formalen Prozesse analysiert, mit denen diese vermittelt werden. Es wird davon ausgegangen, dass Ordnung Zug um Zug hergestellt werden kann (*Konversationsanalyse*). Oder es ist zum anderen die Annahme leitend, dass Sinn sich im Handlungsvollzug aufschichtet und die Analyse daher „streng sequentiell“ durchzuführen ist, d.h. dem tatsächlichen zeitlichen Ablauf des Geschehens folgend. Es wird grundsätzlich zwischen der subjektiven Bedeutung, die eine Handlung oder Äusserung für die beteiligte Person hat und ihrer objektiven Bedeutung unterschieden (*objektive Hermeneutik*). Schliesslich kann das Verfahren von der Annahme geleitet werden, dass die Gestalt der Erzählung das Erzählte erst in verlässlicher Form zur Darstellung bringt. Die einzelne Äusserung wird zunächst daraufhin betrachtet, ob sie Teil einer Erzählung ist und wird dann analysiert (*narrative Analysen*) (Flick, 2000).

In der vorliegenden Arbeit interessiert in erster Linie der Inhalt des Textes und weniger dessen Gestalt. Dabei soll vorrangig das Material reduziert werden. Es eignet sich also ein Analyseverfahren, dass die Zusammenfassung und Kategorisierung grosser Textmengen ermöglicht. Dabei steht nicht die Entwicklung eines Kategoriensystems aus dem Material heraus im Zentrum, sondern vielmehr interessiert die Extraktion von Textpassagen zu bestimmten, theoretisch begründeten Bereichen und Kategorien. Dabei sollen jedoch die vorgängig definierten Kategorien laufend überprüft und allenfalls modifiziert werden können. Aus diesen Gründen wird das Verfahren der *qualitativen Inhaltsanalyse* nach Mayring (2003) angewendet, das nachfolgend vorgestellt wird.

4.5.1 Qualitative Inhaltsanalyse

Gegenstand der qualitativen Inhaltsanalyse ist die Entschlüsselung fixierter Kommunikation, d.h. in irgendeiner Weise protokolliert vorliegender Kommunikation. Das Material wird dabei immer in seinem Kommunikationszusammenhang verstanden und wird auch auf seine Entstehung und Wirkung hin untersucht. Die Analyse soll nach expliziten Regeln ablaufen, damit sie auch andere Personen verstehen, nachvollziehen und überprüfen können. Dies bedingt die Festlegung eines konkreten Ablaufmodells, das am konkreten Gegenstand angepasst wird. Jeder Analyseschritt, jede Entscheidung im Auswertungsprozess soll auf eine begründete und getestete Regel zurückgeführt werden können. Schliesslich zeigt sich die Systematik der Inhaltsanalyse auch in ihrem zergliedernden Vorgehen, indem die inhaltsanalytischen Einheiten – Kodiereinheit, Kontexteinheit, Auswertungseinheit – definiert werden. Die Inhaltsanalyse untersucht theoriegeleitet, d.h. sie analysiert das Material unter einer theoretisch ausgewiesenen Fragestellung. Der Stand der Forschung zum Gegenstand und zu vergleichbaren Gegenstandsbereichen wird systematisch bei allen Verfahrensentscheidungen herangezogen. Dabei sollen inhaltliche Argumente stets Vorrang gegenüber Verfahrensargumenten

haben. Schliesslich ist sie eine schlussfolgernde Methode; sie will durch Aussagen über das analysierte Material Rückschlüsse auf bestimmte Kommunikationsaspekte ziehen (Mayring, 2003).

Mayring (2003) unterscheidet drei grundlegende Techniken qualitativer Inhaltsanalyse – Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung –, die als grundsätzliche Vorgehensweisen systematischen, d.h. theorie- und regelgeleiteten, Textverstehens und Textinterpretierens zu verstehen sind.

Die *Zusammenfassung* reduziert das Material auf einen Textkorpus, der die wesentlichen Inhalte nach wie vor enthält. Durch Abstraktion wird ein überschaubarer Text geschaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist (Diekmann, 1999; Mayring, 2003). In einem ersten Schritt werden die Analyseeinheiten bestimmt und anschliessend in eine knappe, nur auf den Inhalt beschränkte, beschreibende Form umgeschrieben (*Paraphrasierung*). Ausschmückende, nichtssagende Textelemente werden dabei weggelassen. Die Paraphrasen sollen auf einer einheitlichen Sprachebene formuliert sein. Basierend auf dem vorliegenden Material wird im Folgenden Analyseschritt das Abstraktionsniveau der ersten Reduktion bestimmt. Alle Paraphrasen, die unter diesem Niveau liegen werden nun verallgemeinert. Dadurch entstehende inhaltsgleiche Paraphrasen werden gestrichen. Im zweiten Reduktionsschritt werden mehrere, sich aufeinander beziehende und oft über den Text verstreute Paraphrasen zusammengefasst und durch eine neue Aussage wiedergegeben. Am Ende der Reduktionsphase muss die bisherige Zusammenfassung am Ausgangsmaterial oder zumindest an den ursprünglichen Paraphrasen überprüft werden. Oft sind weitere Zusammenfassungen auf einem höheren Abstraktionsniveau notwendig, bis das Ergebnis der angestrebten Reduzierung des Materials entspricht (Mayring, 2003).

Ist das Ziel der Zusammenfassung die Reduktion des Materials, so ist die Richtung der *Explikation* genau entgegengesetzt. „Zu einzelnen interpretationsbedürftigen Textstellen wird zusätzliches Material herangetragen, um die Textstelle zu erklären, verständlich zu machen, zu erläutern, zu explizieren“ (Mayring, 2003, S. 77). Grundlage bei jeder Explikation muss die lexikalisch-grammatikalische Definition sein. Wenn die interviewte Person jedoch spezifische eigene Bedeutungen äussert oder sich unvollständig und unklar ausdrückt, dann muss auf den Kontext, in dem die Äusserung steht, zurückgegriffen werden. Dabei kann zwischen einer engen und einer weiten Kontextanalyse unterschieden werden. Ziel der Explikation ist es dann, aufgrund der Kontextanalyse eine Formulierung zu finden, die eine Interpretation der Textstelle leistet. Die Explikation beginnt mit der genauen Definition der zu analysierenden Textstelle. Im zweiten Schritt wird überprüft, ob mittels grammatikalischer Analyse oder aufgrund der lexikalischen Bedeutung die Textstelle erklärbar ist. Häufig reicht dies jedoch nicht und es muss im dritten Schritt bestimmt werden, welches zusätzliche Material zur Explikation zugelassen wird. Die enge Kontextanalyse lässt nur Material aus dem Text zu, indem Stellen gesammelt werden, die zur fraglichen Textstelle in direkter Beziehung stehen. Bei der weiteren Kontextanalyse wird auch Material gesammelt, das über den eigentlichen Text hinausgeht, wie z.B. Informationen über die interviewte Person. Als nächstes muss auf diesem Material eine Formulierung gebildet werden, eine Paraphrase, welche

die fragliche Textstelle erklärt. Abschliessend wird diese Paraphrase im Text an die zu erklärende Stelle gesetzt, um im Gesamtzusammenhang zu prüfen, ob eine sinnvolle Explikation erreicht wurde.

Die *Strukturierung* hat zum Ziel, eine bestimmte Struktur aus dem Material herauszufiltern. Diese Struktur wird in Form eines Kategoriensystems an den Text herangetragen und alle durch die Kategorien angesprochenen Textbestandteile werden aus dem Material extrahiert. Dazu müssen die grundsätzlichen Strukturierungsdimensionen genau bestimmt, d.h. aus der Fragestellung abgeleitet und theoretisch begründet, werden. Die Strukturierungsdimensionen bedürfen meistens weiterer Differenzierung, indem sie in verschiedene Ausprägungen aufgespalten werden, die dann zum Kategoriensystem führen. Die Kategorien müssen dazu genau definiert werden. Dazu gehört das Anführen einer konkreten Textstelle, eines Ankerbeispiels. Ausserdem müssen Regeln formuliert werden, um eindeutige Kategorienzuordnungen zu gewährleisten. In einem ersten Materialdurchgang wird erprobt, ob sich die Kategorien auf den Text anwenden lassen und wo Modifizierungen resp. Ergänzungen notwendig sind. Strukturierende Inhaltsanalyse kann unterschiedliche Ziele verfolgen. Mayring (2003) beschreibt sich folgendermassen:

Eine *formale Strukturierung* will die innere Struktur des Materials nach bestimmten formalen Strukturierungsgesichtspunkten herausfiltern. Eine *inhaltliche Strukturierung* will Material zu bestimmten Themen, zu bestimmten Inhaltsbereichen extrahieren und zusammenfassen. Eine *typisierende Strukturierung* will auf einer Typisierungsdimension einzelne markante Ausprägungen im Material finden und diese genauer beschreiben. Eine *skalierende Strukturierung* will zu einzelnen Dimensionen Ausprägungen in Form von Skalenpunkten definieren und das Material daraufhin einschätzen. (S. 85)

In der vorliegenden Arbeit soll eine Reduktion des Materials stattfinden, indem zu bestimmten inhaltlichen Themen passende Textstellen extrahiert und verdichtet werden.

Die Wahl der Textstellen folgt dabei theoriegeleitet und wird in Form eines Kategoriensystems an das Material herangeführt. Es wird also vorrangig die Technik der *inhaltlichen Strukturierung* angewendet, um Strukturmerkmale des Textes unter Verwendung eines Kategoriensystems herauszufiltern. Jedoch wird auch die Technik der *Zusammenfassung* Anwendung finden, um einzelne Textstellen zu paraphrasieren, zu generalisieren und zu reduzieren. Bei interpretationsbedürftigen Textstellen wird ausserdem die Technik der *Explikation* Anwendung finden, um die Textstellen verständlich zu machen.

4.5.2 Inhaltsanalytische Gütekriterien

Die klassischen Gütekriterien Reliabilität (Zuverlässigkeit) und Validität (Gültigkeit) werden bei inhaltsanalytischen Untersuchungen oft nicht angewendet. Vielmehr werden sie von qualitativ arbeitenden Forscher/innen häufig in Frage gestellt. Krippendorff (1980) beschreibt die Schwierigkeiten, die bei der Anwendung klassischer Gütekriterien auf Inhaltsanalysen entstehen, als Trilemma:

Wenn der Inhaltsanalytiker kein direktes Wissen über seinen Gegenstand besitzt, dann kann er tatsächlich nichts über die Validität seiner Ergebnisse aussagen. Wenn er einiges Wissen über den Kontext des Materials besitzt und er dies zur Entwicklung seiner analytischen Konstrukte benutzt, dann ist dieses Wissen nicht länger unabhängig von seiner Untersuchung und kann nicht zur Validierung der Ergebnisse benutzt werden. Und wenn er es fertig bringt, das Wissen über den Untersuchungsgegenstand unabhängig von der eigenen Untersuchung zu bewahren, dann ist die Anstrengung, dieses durch das Material zu erschliessen, eigentlich überflüssig und liefert bestenfalls einen Fall zur Generalisierung des Untersuchungsverfahrens. (Krippendorff, 1980, zit. nach Mayring, 2003, S. 110f.)

Häufig werden daher eigene inhaltsanalytische Gütekriterien vorgeschlagen. Dabei wird von der Überlegung ausgegangen, dass nicht nur die Anwendung der Kategorien auf das Material zuverlässig erfolgen muss, sondern auch die Konstruktion der Kategorien selbst (Mayring, 2003). Krippendorff (1980) unterscheidet acht inhaltsanalytische Gütekriterien. Als *Kriterien für die Reliabilität* unterscheidet er (1) *Stabilität*, die sich darauf bezieht, inwieweit Inhaltsklassifikationen im Zeitverlauf stabil und unverändert bleiben und sich durch nochmaliges Anwenden des Analyseinstrumentes auf das Material überprüfen lässt, (2) *Reproduzierbarkeit*, die das Ausmass an gleichen Klassifizierungen durch verschiedenen Forscher/innen misst und sich durch Intercodereliabilität messen lässt und (3) *Exaktheit*, die sich auf die Übereinstimmung eines handcodierten Fragebogens mit einer bekannten Standardcodierung oder einer Codierungsnorm bezieht. Exaktheit ist wegen weitgehenden Fehlens von Standardcodierungen sehr schwierig überprüfbar. Konkret wird im Rahmen der Exaktheitsüberprüfung bestimmt, ob Unstimmigkeiten bei bestimmten Kategorien besonders häufig vorkommen resp. klarere Definitionen und Kategoriendifferenzierungen nötig sind.

Im Bereich *Validität* unterscheidet Krippendorff (1980) zwischen (1) materialorientierter, (2) ergebnisorientierter und (3) prozessorientierter Validität.

Materialorientierte Validität meint einerseits *semantische Gültigkeit*, die sich auf die Richtigkeit der Bedeutungskonstruktion des Materials bezieht und sich in der Angemessenheit der Kategoriendefinitionen ausdrückt. Durch Vergleich aller gesammelten Textstellen einer Kategorie auf ihre Homogenität kann die semantische Gültigkeit überprüft werden. Andererseits bezieht sich materialorientierte Validität auf *Stichprobengültigkeit*, d.h. eine exakte Stichprobenziehung. Ergebnisorientierte Validität meint erstens *korrelative Gültigkeit*, d.h. die Validierung durch Korrelation mit einem Aussenkriterium, z.B. einem Vergleich mit existierenden Untersuchungsergebnissen. Zweitens beinhaltet ergebnisorientierte Validität *Vorhersagegültigkeit*, die als Gütekriterium nur anwendbar ist, wenn sich sinnvoll Prognosen aus dem Material ableiten lassen. Prozessorientierte Validität meint schliesslich *Konstruktgültigkeit*, die sich an Erfahrungen mit dem Kontext des vorliegenden Materials, mit etablierten Theorien und Modellen überprüfen lässt (Krippendorff, 1980, zit. nach Mayring, 2003; Schnell, 1999).

Die Anwendung dieser inhaltsanalytischen Gütekriterien auf die vorliegenden Eltern-Interviews wird im Ergebnisteil diskutiert (s. Kap. 5.2.4). Nachstehend folgt die Konkretisierung der theoretischen Überlegungen auf das Interviewmaterial.

4.5.3 Eltern-Interviews

Die transkribierten Eltern-Interviews werden inhaltsanalytisch ausgewertet. Wie vorgängig erläutert, wird die *Technik der inhaltlichen Strukturierung* angewendet, d.h. das Material wird zu bestimmten Inhaltsbereichen extrahiert und zusammengefasst (Flick, 2000; Mayring, 2003; Lissmann, 2001). Die inhaltliche Strukturierung umfasst die folgenden Auswertungsschritte:

- (1) Analyse des Ausgangsmaterials
- (2) Fragestellungen der Analyse
- (3) Ablaufmodell
- (4) Kategoriensystem
- (5) Codierregeln

Nachfolgend sind die einzelnen Auswertungsschritte - direkt angewendet auf die vorliegende Untersuchung – im Detail beschrieben (Kap. 4.5.3.1 bis 4.5.3.5). Die inhaltsanalytischen Auswertungen der qualitativen Daten zu den Themen Schulerfahrungen, Diagnose und Wertorientierungen (Themenbereich 2) werden mit Hilfe des Programms Atlas-ti durchgeführt.

4.5.3.1 Analyse des Ausgangsmaterials

Dieser Analyseschritt besteht aus drei Teilen: Festlegung des Materials, Analyse der Entstehungssituation, formale Charakteristika des Materials.

Festlegung des Materials

Es werden Aussagen über Familien von hoch begabten Mittelstufen-Kindern angestrebt. Die Kinder besuchen entweder die Regelklasse und/oder werden in speziellen Begabtenförderungsprogrammen teil- oder vollzeitig separativ unterrichtet. Aufgrund ökonomischer Überlegungen werden 20 Interviews transkribiert. Die Auswahl der Interviews erfolgt unter Berücksichtigung folgender Kriterien:

- (1) Interviews sind von beiden Elternteilen vorhanden.
- (2) Die Untersuchungsgruppen sind gleich stark vertreten (Regelklasse, stundenweises Spezialprogramm, tageweises Spezialprogramm, vollzeitliches Spezialprogramm).
- (3) Das Verhältnis zwischen Töchtern und Söhnen ist ausgewogen.
- (4) Die verschiedenen Altersgruppen der Kinder sind ausgewogen vertreten.

Nach Anwendung obenstehender Kriterien wird bei Bedarf eine Zufallsstichprobe aus den verbleibenden Interviews gezogen.

Analyse der Entstehungssituation

Die Teilnahme an den Interviews ist freiwillig. Die Eltern erhalten im Laufe des Gesprächs eine individuelle Rückmeldung zur postalischen Familienbefragung in Form eines

Stärken-Schwächen-Profils. Bei den Gesprächen handelt es sich um halbstrukturierte Interviews. Die Gesprächsleiterin orientiert sich dazu am Interview-Leitfaden (s. Anhang). Alle Gespräche werden von der Autorin in ihren Büroräumlichkeiten geführt.

Formale Charakteristika des Materials

Die Interviews werden auf Mini-Disc aufgenommen und anschliessend transkribiert (s. Kap. 4.3.2).

4.5.3.2 Fragestellungen der Analyse

Im zweiten Analyseschritt werden einerseits die Richtung der Analyse skizziert, andererseits die theoriegeleiteten Differenzierungen der Fragestellungen vorgestellt.

Richtung der Analyse

Durch die Interviews sollen die Eltern angeregt werden, über das gegenwärtige Befinden ihres Kindes, über ihre bisherigen Schulerfahrungen, über ihre Einstellungen zur Schule und über ihre Familie zu berichten. Der Text soll also Aussagen über den emotionalen, kognitiven und Handlungshintergrund der Interviewten ermöglichen.

Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellungen

Die in Kapitel 3 vorgestellten Fragestellungen A) bis D) werden nachfolgend kurz theoretisch begründet und in Teilfragen aufgeschlüsselt, um darauf aufbauend das provisorische Kategoriensystem erstellen zu können (s. Kap. 4.5.3.4).

a) Thema Schulerfahrungen (Fragestellungen A) und B)

Hoch begabten Kindern wird aufgrund ihrer Begabung häufig zusätzlicher, sonderpädagogischer Förderbedarf zugeschrieben. Im Rahmen dieser Untersuchung interessiert insbesondere, wie Eltern diesen Förderbedarf beschreiben und unter welchen Bedingungen Eltern ihrem hoch begabten Kind keinen solchen attestieren.

Hauptfragestellungen:

Welche Kompetenzen und Bedürfnisse betonen die Eltern bei ihrem hoch begabten Kind aufgrund der bisherigen Schulerfahrungen?

Welche Leistungs- und Verhaltensschwierigkeiten beschreiben die Eltern bei ihrem hoch begabten Kind?

Unterfragestellungen:

Wie beschreiben die Eltern die schulische Entwicklung ihres Kindes?

Wie beschreiben die Eltern die aktuelle schulische Situation des Kindes?

Wie werden die Schulschwierigkeiten von den Eltern erklärt?

Was unternehmen die Eltern bei Schulschwierigkeiten?

Welche Kompetenzen schreiben die Eltern ihrem Kind zu?

Welche Bedürfnisse schreiben die Eltern ihrem Kind zu?

b) Thema Diagnose (Fragestellung C)

Übereinstimmend stellen verschiedene Untersuchungen fest, dass Veränderungen im familiären Beziehungsgeflecht durch eine Etikettierung der Kinder als hoch begabt mitbedingt werden (s. Kap. 2.5). Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung interessiert, ob und wie Eltern Etikettierungseffekte erleben und ob diese sich unterscheiden zwischen Eltern, deren Kinder die Regelklasse ohne spezielle Förderung besucht und Eltern, deren Kind sonderpädagogische Unterstützung erhält.

Hauptfragestellungen:

Welche Erfahrungen machen die Eltern mit der Diagnose Hochbegabung?

Unterfragestellungen:

Bezeichnen die Eltern ihr Kind als hoch begabt?

Was heisst Hochbegabung für die Eltern?

Wie zeigt sich die Hochbegabung bei ihrem Kind?

Welche Veränderungen, Konsequenzen beschreiben Eltern aufgrund der Diagnose?

c) Thema Wertorientierungen (Fragestellung D)

Die Schulerfahrungen der Tochter resp. des Sohnes werden auf dem Hintergrund eigener Wunsch- und Zielvorstellungen interpretiert. Das elterliche Wertsystem ist mitbestimmend bei Entscheidungen betreffend der Schulung des Kindes. Die Untersuchung soll insbesondere zeigen, ob sich Unterschiede in den Wertorientierungen von Eltern aufzeigen lassen, deren Kinder unterschiedlich beschult werden.

Hauptfragestellungen:

Welche Wertorientierungen (handlungsrelevanten Wunsch- und Zielvorstellungen) gegenüber der Schule äussern die Eltern?

Unterfragestellungen:

Welche Wertorientierungen gegenüber der Lehrperson – bzgl. Aktivität, Aufenthaltsort, Befinden, innere Haltung, Rolleninterpretation, Erziehungsstil, äusseres Erscheinungsbild, Körpersprache – äussern die Eltern?

Welche Wertorientierungen gegenüber den Schülerinnen und Schülern – bzgl. Aktivität, Aufenthaltsort, Befinden, innere Haltung, äusseres Erscheinungsbild, Körpersprache – äussern die Eltern?

Welche Wertorientierungen gegenüber den Beziehungen – zwischen Schüler/innen, Lehrperson-Schüler/in, Lehrperson-Eltern, Behörden-Lehrperson – äussern die Eltern?

Welche Wertorientierungen gegenüber dem Unterrichtsgeschehen – bzgl. Unterrichtszielen, Unterrichtsvorbereitung, Unterrichtsinhalten, Unterrichtsvoraussetzungen, Unterrichtsorganisation, Sozialform – äussern die Eltern?

Welche Wertorientierungen gegenüber der Atmosphäre – bzgl. Stimmungen von Personen, vom Raum, vom Lerngegenstand ausgehend – äussern die Eltern?

Welche Wertorientierungen gegenüber des Ortes – bzgl. Raumgrösse, Raumausstattung, Raumgestaltung, Sitzordnung, Ordnung – äussern die Eltern?

d) Thema Familienprofile

Die Untersuchungen zu den innerfamiliären Beziehungen basieren auf der schriftlichen Befragung und werden quantitativ ausgewertet (s. Kap. 4.1 und 4.4). Im Rahmen der Interviews werden die Ergebnisse des Fragebogens – in Form eines familiären Stärken-Schwächen-Profiles – den Eltern zur Validierung vorgelegt.

Hauptfragestellungen:

Wie beschreiben die Eltern ihre familiären Beziehungen?

Unterfragestellungen:

Welche besonderen familiären Stärken sehen resp. bestätigen die Eltern anhand des Profils?

Welche besonderen familiären Schwächen sehen resp. bestätigen die Eltern anhand des Profils?

Welche besonderen Stärken in der Beziehung zu ihrem Kind sehen resp. bestätigen die Eltern anhand des Profils?

Welche besonderen Schwächen in der Beziehung zu ihrem Kind sehen resp. bestätigen die Eltern anhand des Profils?

4.5.3.3 Ablaufmodell

Die Analyse besteht aus den folgenden Arbeitsschritten:

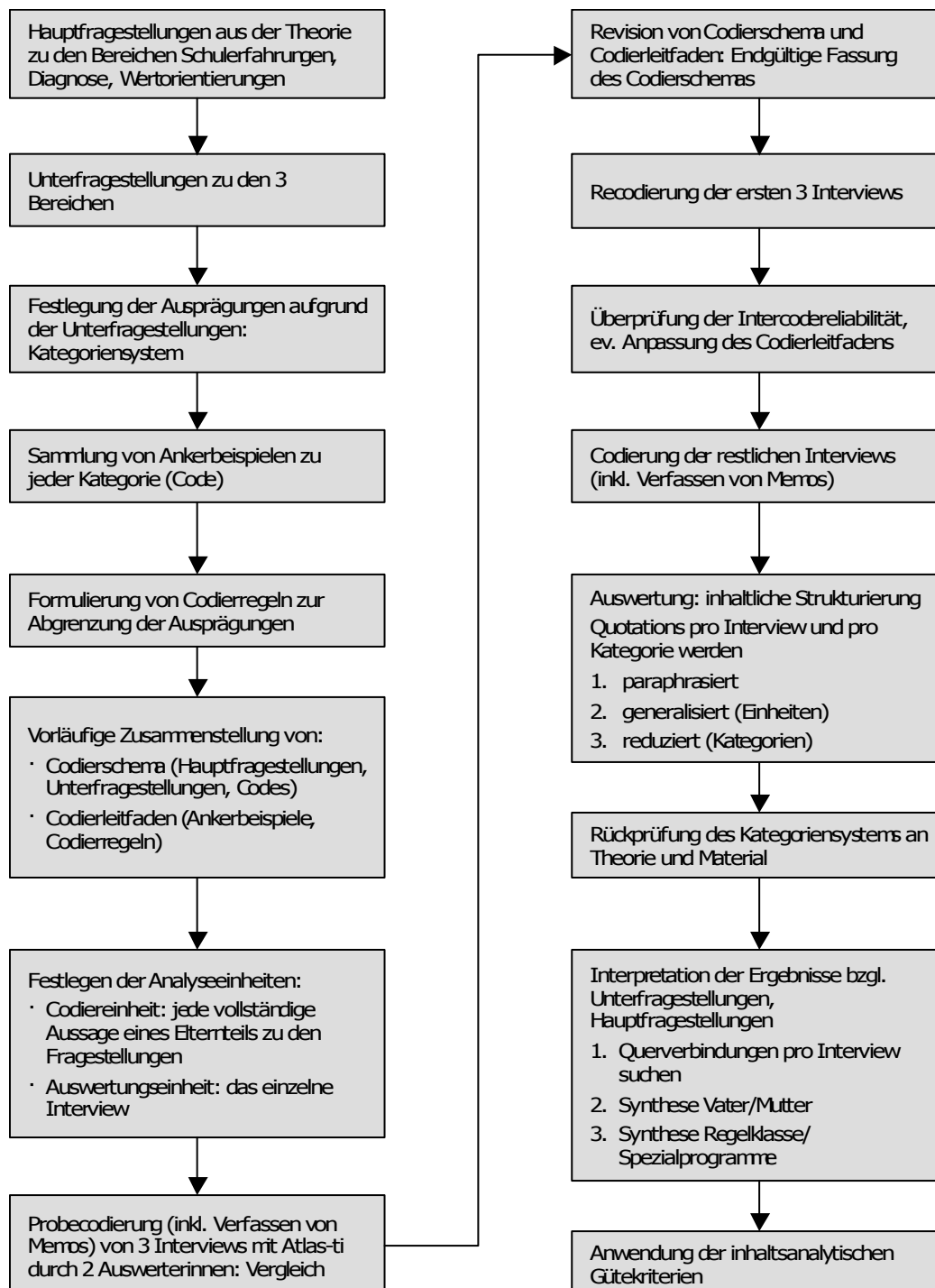


Abbildung 6: Ablaufmodell qualitative Inhaltsanalyse

4.5.3.4 Kategoriensystem

Ausgehend von den Hauptfragestellungen und den Unterfragestellungen (s. Kap. 4.5.3.2) wird das Kategoriensystem entwickelt. Die Kategorien (Codes) werden nach Themenbereichen gruppiert. Zu jedem Code wird ein Ankerbeispiel aus einem Transkript notiert. Das nachfolgend beschriebene Kategoriensystem ist die endgültige Fassung und enthält alle über- und untergeordneten Codes (s. Kap. 4.5.3.3):

a) *Thema Schulerfahrungen*

Codes

- Schulerfahrungen
 - ◆ Aktuelle schulische Situation
 - Positive Situation/Schulerfolge aktuell
 - Schulschwierigkeiten aktuell
 - Massnahmen für Schulschwierigkeiten aktuell
 - Erklärungen für Schulschwierigkeiten aktuell
 - ◆ Schulische Entwicklung und frühere schulische Situation
 - Positive Situation/Entwicklung früher
 - Schulschwierigkeiten früher
 - Massnahmen für Schulschwierigkeiten früher
 - Erklärungen für Schulschwierigkeiten früher
 - ◆ schulische Prognose
 - ◆ spezifische Lernbedürfnisse des Kindes
 - ◆ Persönlichkeitsmerkmale des Kindes

Ankerbeispiele

Schulerfahrungen

„wir haben einfach gesehen dass man nichts feststellen kann. oder nichts machen können das das walter gerecht wird in der normalen schule.“

Aktuelle schulische Situation

„es hat dann noch einen klassenkameraden gegeben wo sie noch ein bisschen „vergelstert“ hat als dieser gesagt hat wieviel er! arbeitet.“

Positive Situation/Schulerfolge aktuell

„in meinen augen hat er sehr! grosse fortschritte gemacht. also in der mathe konkret da habe ich es ja gesehen was für fortschritte gemacht hat.“

Schulschwierigkeiten aktuell

„und sie hat es dann einfach schnell und das äh stimmt für mich nicht so ganz.“

Massnahmen für Schulschwierigkeiten aktuell

„das letzte halbe jahr haben wir den willi stark begleitet. oder einfach das letzte, doch es ist ziemlich genau das letzte halbe jahr gewesen. und dort hat er wirklich auch grosse fortschritte gemacht. und dort ist er auch stärker gefordert worden. aber auch durch uns eltern.“

Erklärungen für Schulschwierigkeiten aktuell

„man hat einfach so ein bisschen das gefühl er hat so ein wenig was gemacht und sie hat so ein wenig was gemacht und zu einem grossen teil hat es ein wenig überein gestimmt oder man gemerkt sie haben sich schon abgesprochen.“

Schulische Entwicklung und frühere schulische Situation

„und in der ersten klasse hat er angefangen nach einer gewissen zeit über, es sei ihm langweilig zu klagen. und ähm, die lehrerin dort, ich glaube die lehrerin hat einen anstoss gegeben. aber nicht im sinn von hochbegabung. sondern er habe irgend ein problem.“

„durch das dass sie zwei wirklich ältere brüder hat und man gesagt hat, sie ist schon immer eigentlich sehr vif und weit gewesen, hätte man auch sagen können, wir schicken sie schon in die schule.“

Positive Situation/Entwicklung früher

„sie hat, möchte ich sagen, überall einfach irgendwie sehr sehr glück gehabt.“

Schulschwierigkeiten früher

„dass es ihm nicht passt oder dass er wirklich mühe hat das hat er nicht gesagt wirklich sondern er ist einfach krank gewesen. immer mal wieder und häufig auch am montag“.

Massnahmen für Schulschwierigkeiten früher

„das ist ein ziel gewesen dass er sich mehr meldet, äh wenn er es weiss. und, ein ziel war - dass er - dass er auch die aufgaben immer, schön macht. und äh und rückfragt wenn ihm etwas nicht klar gewesen. weil das ist ihm dann; so gewisse sachen sind ihm nicht klar gewesen. und ein zeitchen lang hat er kein- keine mathe aufgaben gemacht gehabt. und dann hat er es nicht gesagt.“

Erklärungen für Schulschwierigkeiten früher

„das hat verschiedene ursachen gehabt. er hat den eindruck gehabt es werde zu be- zu wenig individuell auf ihn eingegangen. also quasi es müsse alles äh er müsse alles auch mit den anderen mitmachen.“

schulische Prognose

„bis jetzt hat sie natürlich wenn es hiess hat: "das und das lernen", dann ha-hat sie es einmal vielleicht durchgelesen und dann einmal noch geschrieben und dann hat sie gewusst: "jetzt kann ichs." und ich denke die „zeine" voll arbeit ist jetzt dann natürlich grösser oder?“

Spezifische Lernbedürfnisse des Kindes

„ja er hat eigentlich gerne eine klare linie. mit; darum wäre das eigentlich schon gut ein strenger lehrer. aber er hat dann das gefühl gehabt dass äh dass er ihm gegenüber zu! streng gewesen ist.“

Persönlichkeitsmerkmale des Kindes

„er hat ein merkwürdiges ver- verhältnis zu prüfungen zu tests zu wettbewerb. er will keinen wettbewerb machen. er will sich nicht messen.“

„dass er, dass er sich etwas in den kopf setzt. einen weg! wie es gehen muss. und wenn es eine abweichung gibt von diesem weg, dann äh: dann nervt! ihn das.“

b) Thema Diagnose**Codes**

- Diagnose Hochbegabung
- Einschätzung bzgl. Diagnose
- Merkmale von Hochbegabung
- Veränderungen aufgrund der Diagnose

Ankerbeispiele

Diagnose Hochbegabung

„also es hat so so flashes gegeben wo wir einfach nicht verstanden haben.“

Einschätzung bzgl. Diagnose

„wir haben niemanden gekannt der ein hoch begabtes kind hat. und von dem her haben wir diese problematik nicht gekannt.“

Merkmale von Hochbegabung

„ein hoch begabtes kind ist in der regel ja einfach partiell hoch begabt. und hat andere begabungen nicht! die ein normales kind in anführungszeichen man das einfach nicht als spezielle begabung das was es dann eben hat, anschaut.“

„er hat schon spezielle interessen auch. ähm eines das er schon sehr früh gehabt hat schon in der der äh, ob es in der zweiten klasse oder wo genau angefangen hat? ist pilze.“

Veränderungen aufgrund der Diagnose

„nein erleichternd war es nicht. weil, da hat man einfach ein neues problem gehabt. Also wir haben, oder wir haben einen namen gehabt zu zu einem problem. aber nicht gewusst wie man jetzt + mit dem umgeht.“

c) Thema Wertorientierungen

Codes

- Wertorientierungen gegenüber Schule
- Wertorientierungen gegenüber Atmosphäre
- Wertorientierungen gegenüber Beziehungen
- Wertorientierungen gegenüber Lehrperson
- Wertorientierungen gegenüber Ort
- Wertorientierungen gegenüber Schüler/innen
- Wertorientierungen gegenüber Unterrichtsgeschehen

Ankerbeispiele

Wertorientierungen gegenüber Schule

„und wir sind eigentlich, also wir eltern sind eigentlich äh der meinung dass es den weg ins gymi macht dann sollte es eigentlich ohne! so einen künstlichen trainingsaufwand gehen; also dass man da nicht zusatzleistungen von irgendeiner (K schmunzelt) privat tätigen einkaufen muss um die chancen zu vergrößern.“

Wertorientierungen gegenüber Atmosphäre

„die nummer eins. da läuft etwas. das gefällt mir. die die kinder die arbeiten miteinander. Die erklären einander sachen. sie haben den plausch. eines grinst und so. ich empfinde das als eine angenehme situation.“

Wertorientierungen gegenüber Beziehungen

„angenehm wieder ist, äh dass es eben getröstet wird. dass es in der schule wo es ja weg ist von von der familie die immer ein interesse hat um das kind zu trösten, dass es trotzdem getröstet wird. + das ist angenehm.“

Wertorientierungen gegenüber Lehrperson

„also die haltung vom lehrer ist, nicht schön. eher abstossend. so der boss da oben.“

Wertorientierungen gegenüber Ort

„das lehrerzimmer ist einfach so leer. da ist da ist nicht viel leben drin in diesem lehrerzimmer.“

Wertorientierungen gegenüber Schüler/innen

„ein kind das gelangweilt ist. schaut schon ein bisschen nach vorne aber so mit halbem interesse. und das ist jetzt im zusammenhang mit dem anton empfinde ich das als unangenehm.“

Wertorientierungen gegenüber Unterrichtsgeschehen

„es wirkt ein stück weit eben auch chaotisch. und ich glaube ein chaos ist schon gut zwischen durch. es darf aber nicht nur! chaos sein. und darum auch die zeitliche begrenzung.“

d) Thema Familienprofile**Codes**

- Familiäre Beziehungen
 - ◆ Bestätigung familiärer Stärken
 - ◆ Bestätigung familiärer Schwächen
 - ◆ Schwächen in Beziehung zum Kind
 - ◆ Stärken in Beziehung zum Kind
- Wertorientierungen in der Familie

Ankerbeispiele*Familiäre Beziehungen*

„ja. ich, muss annehmen dass es schwierig ist. also, wahrscheinlich haben wir da auch als eltern einen gewissen fehler gemacht. dass wir, dass wir nicht dafür gesorgt haben dass er immer mal wieder einen tiefschlag hatte.“

„eben wir sind - - - nein eben bescheiden ist das falsche wort. aber einfach äh man ist ein wenig ein bisschen vorsichtig doch irgendwie. also ihm ihm gerade sagen "ja es ist absolut der hit es ist mega mega mässig".

Bestätigung familiärer Stärken

„ich bin so schön vermittelnd.“

Bestätigung familiärer Schwächen

„auf meiner seite kommt da sicher auch eine gewisse, probleme hervor die die ich ab und zu mit, mit der mutter von johann habe. also in der kommunikation zum beispiel.“

Schwächen in Beziehung zum Kind

„zu dieser zeit ist es ziemlich, ausgeprägt gewesen in meinen augen. dass er, dass er eigentlich eine kontrolle nicht zulassen will.“

Stärken in Beziehung zum Kind

„der hans ist eigentlich die einzige person wo ich wirklich gut trost spenden kann.“

Wertorientierungen in der Familie

„wir sind eigentlich eben eine bescheidene familie.“

e) Ergänzungen

Codes

- Eigene Erfahrungen
 - ◆ Eigene Schulerfahrungen
 - ◆ Erfahrungen am Arbeitsplatz
 - ◆ Erfahrungen in Herkunftsfamilie

Ankerbeispiele

Eigene Erfahrungen

„ja ich habe immer mühe mit äh so situationen. ähm, ich schaue auch ein bisschen wie wie wirkt es auf mich? ich habe äh, seit - seit der scheidung oder seit der trennung habe ich das wasser ein bisschen weiter vorne als früher. und ähm, so situationen die, die berühren mich sehr stark. und das merke ich.“

Eigene Schulerfahrungen

„ich habe gedacht; denke an meine eigene schulzeit zurück da habe ich in der klasse immer als der gescheiteste gegolten. da ist immer ein anderer gekommen, in jeder anderen klasse im dorf hat gesagt "gell du bist der gescheiteste." was habe ich damit machen wollen? ich bin irgendwie auch mit dem etikett versehen worden. ich habe es überhaupt! nicht geschätzt. ich habe es als etwas, fast negatives.“

Erfahrungen am Arbeitsplatz

„dass ich nicht allzu! gute leistungen zeigen darf weil das je nach dem auf, + den chef oder auf die mitarbeiter abfährt. weil die das gefühl haben eine arbeit muss man nicht sehr! gut machen so wie ich die ansprüche an mich selber richte. (K schmunzelt) sondern genügend reicht. und das gibt dann rechte + spannungen je nach dem.“

4.5.3.5 Codierregeln

Um eine einheitliche Codierung zu erreichen sind bei der Codierung der Transkripte folgende Regeln zu beachten:

- Auswertungseinheit: das einzelne Interview bildet die Auswertungseinheit.
- Codiereinheit: Codiert wird jede vollständige Aussage eines Elternteils zu den Fragestellungen. In der Tendenz werden eher längere Passagen codiert, damit der Zusammenhang verständlich bleibt. Aber mehrere klar voneinander abgrenzbare und in sich verständliche Aussagen werden als mehrere Passagen codiert.
- Die Textstellen müssen sich inhaltlich mit den Kategorien decken.
- Der Titel der Kategorie muss nicht zwingend in der Textstelle auftauchen.
- In erster Linie werden Textstellen nach verwendeten Begriffen den Kategorien zugeordnet, d.h. die Codiererin orientiert sich stark am Wortlaut des Textes. In zweiter Linie werden Textstellen nach inhaltlichen Kriterien zugeordnet, selbst wenn Begriffe vorkommen, die einer anderen Kategorie angehören.
- Ergänzungen zum besseren Textverständnis (z.B. die Nummern der einzelnen Fotos) werden mit „[]“ gekennzeichnet.

- Bei den Kategorien mit Unterkategorien werden die Aussagen, die in keine Unterkategorie passen aber zur Kategorie gehören, als Kategorie codiert, d.h. die Kategorie beinhaltet quasi den sonst nicht zuzuordnenden Rest.
- Wenn die Interviewerin relevante Aussagen macht, die dann von der interviewten Person klar bestätigt werden (v.a. im Zusammenhang mit Wertorientierungen auftretend) dann werden diese Aussagen codiert. Sonstige Aussagen der Interviewerin (z.B. Zusammenfassungen) werden nicht codiert.
- Wertorientierungen sind *allgemeine, handlungsrelevante Wunsch- und Zielvorstellungen* der Eltern, die emotional besetzt sind und sich nicht auf die spezifische Situation des Kindes beziehen. Aussagen mit Werturteilen zur Situation des Kindes werden entweder beim Thema Kind oder beim Thema Schulerfahrungen codiert.
- Wertorientierungen werden v.a. im Zusammenhang mit den Fotos geäußert, aber auch allgemeine Haltungen der Schule gegenüber, die sonst im Interview geäußert werden, werden als Wertorientierungen codiert.
- Aussagen zur Familie werden als „familiäre Beziehungen“ oder „Wertorientierungen in der Familie“ codiert, auch wenn die Aussagen im Kontext der Schule gemacht werden, sich aber auf die Familie im Speziellen („familiäre Beziehungen“) oder im Allgemeinen („Wertorientierungen in der Familie“) beziehen.
- Äußerungen der Eltern zur eigenen Hochbegabung werden unter „eigene Erfahrungen“ codiert.

5. Ergebnisse

Die Ergebnisse zum familiären Umfeld hoch begabter Kinder gliedern sich in die folgenden zwei Bereiche:

- familiäre Strukturen und Beziehungen, die mittels eines Fragebogens erhoben wurden (Kap. 5.1) und
- Schulerfahrungen, Umgang mit Diagnose und Wertorientierungen der Eltern, die auf der Grundlage eines Elterngesprächs und eines kurzen Fragebogens analysiert wurden (Kap. 5.2).

Abschliessend werden die Erkenntnisse aus dem Nationalfondsprojekt „Erziehung und Bildung hoch begabter Kinder und Jugendlicher“ unter dem Aspekt entwicklungsförderlicher resp. entwicklungshemmender Bedingungen aus der Perspektive von Kindern und Lehrpersonen skizziert (Kap. 5.3.).¹⁴ Diese Ergebnisse werden diskutiert, weil sie in die Spezifizierung des allgemeinen Beratungsmodells auf die Situation in der Hochbegabtenberatung einfließen (s. Kap. 7) und dadurch eine gesamtheitliche Diskussion des Gegenstandes ermöglichen.

5.1 Familienstruktur und Beziehungsgeflecht in Familien mit hoch begabten Kindern

Die Familien wurden einerseits um einige allgemeine Auskünfte zu ihrer familiären Situation gebeten – Ausbildung und Beruf der Eltern, Anzahl und Alter der Geschwister, Nationalität, Muttersprache –, andererseits wurden sie zu ihren Beziehungsstrukturen innerhalb der Familie befragt. Im Folgenden werden (1) die Resultate der Itemanalyse für den Fragebogen „Die Familienbögen“ präsentiert (Kap. 5.1.1), (2) die Stichproben beschrieben und die Ergebnisse zu familiären Strukturvariablen präsentiert (Kap. 5.1.2) und (3) die Resultate zu den Familienbeziehungen erläutert (Kap. 5.1.3).

5.1.1 Skalenkonsistenz des Fragebogens „Die Familienbögen“

Zur Überprüfung der Reliabilität der Fragebögen Allgemeiner Familienbogen (FB-A) und Zweierbeziehungsbogen (FB-Z) wurden der Koeffizient Cronbach-Alpha und die Trennschärfekoeffizienten aller Items berechnet. Die Reliabilitätswerte der 7 Skalen des Allgemeinen Familienbogens (FB-A) liegen zwischen .43 und .78 (s. Tabelle. 1). Die beiden Kontrollskalen (Soziale Erwünschtheit und Abwehr) weisen höhere Reliabilitätswerte auf (von .69 bis .83).

¹⁴ Ausführlich werden die Ergebnisse in Hoyningen-Süess und Gyseler (2006) diskutiert.

Die erzielten Werte bewegen sich auf dem gleichen Niveau, wie die Reliabilitäten, die mit der Eichstichprobe erzielt wurden: Für die 7 Skalen liegen die Werte in der Eichstichprobe zwischen .45 bis .75. (Cierpka & Frevert, 1995, S. 13ff.)

Tabelle 1: Interne Konsistenz der Skalen des Allgemeinen Familienbogens (FB-A)

<i>Skalen des FB-A</i>	<i>Cr.-Alpha Kind</i>	<i>Cr.-Alpha Mutter</i>	<i>Cr.-Alpha Vater</i>
Aufgabenerfüllung (AE)	.78	.70	.68
Rollenverhalten (RV)	.56	.78	.66
Kommunikation (KOM)	.60	.64	.57
Emotionalität (E)	.44	.57	.58
Affektive Beziehungsaufnahme (AB)	.65	.66	.60
Kontrolle (K)	.43	.59	.56
Wert und Normen (WN)	.61	.48	.52
Soziale Erwünschtheit (SE)	.80	.83	.82
Abwehr (A)	.72	.70	.69

Die Reliabilitäten des Zweierbeziehungsbogens (FB-Z) sind insgesamt vergleichbar hoch, wie die Konsistenzen des FB-A (s. Tabelle. 2). Bei zwei Skalen werden unzureichende Werte erreicht und sie dürfen bei der Dateninterpretation nicht berücksichtigt werden (Skala Aufgabenerfüllung Kind-Mutter mit .00, Skala Emotionalität Vater-Kind mit .39). Bei den übrigen Skalen bewegen sich die Reliabilitätswerte zwischen .46 und .75 und sind somit leicht höher als die Werte in der Eichstichprobe (zwischen .43 bis .65).

Tabelle 2: Interne Konsistenz der Skalen des Zweierbeziehungsbogens (FB-Z)

<i>Skalen des FB-Z</i>	<i>Cr. Alpha Mutter-Kind</i>	<i>Cr. Alpha Kind-Mutter</i>	<i>Cr. Alpha Kind-Vater</i>	<i>Cr. Alpha Vater-Kind</i>
Aufgabenerfüllung (AE)	.57	.00	.64	.56
Rollenverhalten (RV)	.63	.54	.61	.55
Kommunikation (KOM)	.56	.50	.52	.54
Emotionalität (E)	.50	.51	.71	.39
Affektive Beziehungsaufnahme (AB)	.59	.57	.75	.63
Kontrolle (K)	.57	.46	.71	.67
Wert und Normen (WN)	.56	.51	.60	.58

In Abbildung 7 und Abbildung 8 ist die Verteilung der Trennschärfekoeffizienten aller Items der Fragebögen FB-A resp. FB-Z aufgezeigt. Beim Allgemeinen Familienbogen (FB-A) korrelieren 76 Items (63%) mit ihrer Skala zu mindestens .40. Der Trennschärfekoeffizient von 14 Items (11%) liegt unter .30. Diese Items müssen als unzureichend angesehen werden.

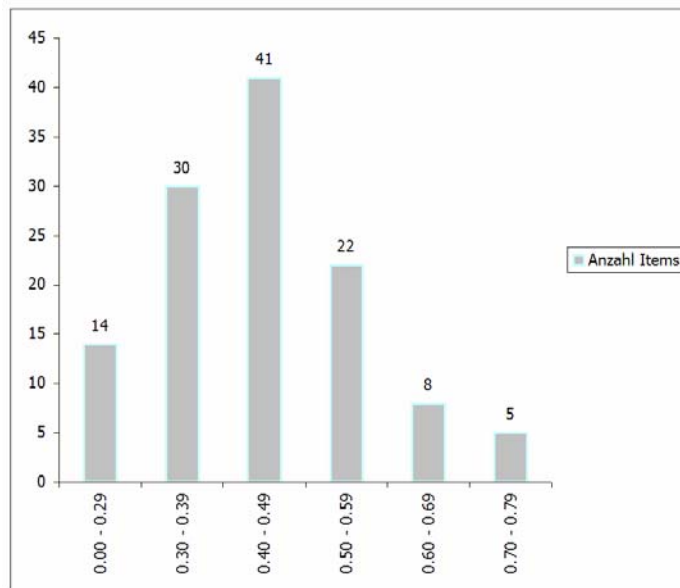


Abbildung 7: Verteilung der Trennschärfekoeffizienten der Items im Allgemeinen Familienbogen (FB-A)

Die Trennschärfekoeffizienten des Zweierbeziehungsbogens (FB-Z) liegen insgesamt tiefer. Nur 44 Items (39%) korrelieren mit ihrer Skala zu mindestens .40. Bei 34 Items (30%) liegt die Trennschärfe zwischen .30 und .39 und bei exakt gleich vielen Items liegt der Koeffizient sogar unter .29. Beim Zweierbeziehungsbogen (FB-Z) müssen demzufolge 30% der Items als unzureichend angesehen werden.

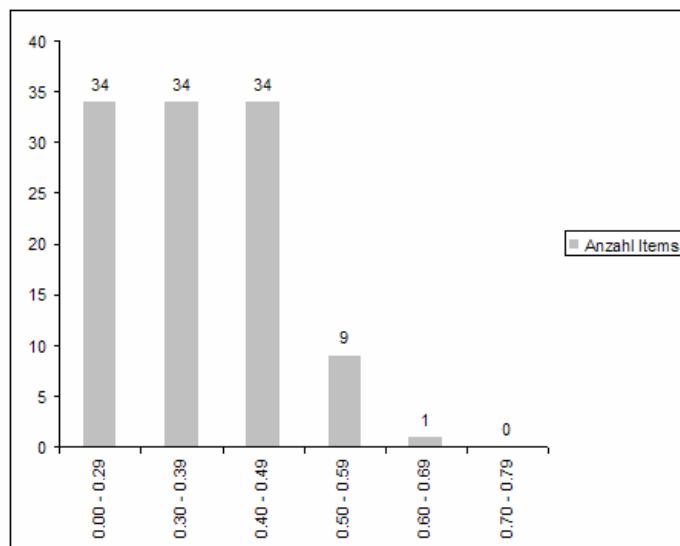


Abbildung 8: Verteilung der Trennschärfekoeffizienten der Items im Zweierbeziehungsbogen (FB-Z)

Zusammenfassend zeigen die Überprüfung der Skalenkonsistenzen und die Itemanalyse, dass bei beiden Fragebögen einzelne Skalen und verschiedene Items ausgeschlossen resp. überarbeitet werden müssten. Ausser den Kontrollskalen (Abwehr, soziale Erwünschtheit: je 6 Items) bestehen alle Skalen lediglich aus 4 Items. Der Ausschluss einzelner Items ist daher kein gangbarer Weg. Vielmehr müssten einzelne Fragen überarbeitet und neu geprüft werden.

Die vorliegenden Analysen erzielten aber mindestens gleich gute Ergebnisse, wie sie von den Autor/innen im Testhandbuch beschrieben werden, welche die Reliabilitäten insgesamt als befriedigend bewerten (Cierpka & Frevert, 1995, S. 13ff.). Insbesondere haben inhaltliche Gründe dafür gesprochen dieses Instrument einzusetzen (s. Kap. 2.8.4.).

5.1.2 Ergebnisse zur Familienstruktur

An der schriftlichen Familienbefragung haben sich insgesamt 52% der angefragten Familien beteiligt (N=157). Tabelle 3 zeigt die Verteilung dieser Stichprobe auf die untersuchten familiären Untergruppen:

- Stichprobe: Familien mit hoch begabten Kindern in Spezialprogrammen (Gruppe 1), Familien mit hoch begabten Kindern in der Regelklasse (Gruppe 2), und Familien mit durchschnittlich begabten Kindern (Gruppe 3).
- Substichprobe: Familien mit hoch begabten Kindern in vollzeitlichem Spezialprogramm (Gruppe 1A), Familien mit hoch begabten Kindern in stundenweisem Spezialprogramm (Gruppe 1B) und Familien hoch begabten Kindern in tageweisem Spezialprogramm (Gruppe 1C)

Tabelle 3: Stichproben-Untergruppen der schriftlichen Familienbefragung

<i>Stichproben-Untergruppe</i>	<i>Anzahl (N)</i>	<i>Anzahl in %</i>
Fam. Gruppe 2	63	40.1 %
Fam. Gruppe 1, davon:	30	19.1%
Fam. Gruppe 1A	16	10.3%
Fam. Gruppe 1B	8	5.2 %
Fam. Gruppe 1C	6	3.9 %
Fam. Gruppe 3	64	40.8 %
<i>Total Familien</i>	<i>157</i>	<i>100 %</i>

Anmerkung: Gruppe 1: Familien mit hoch begabten Kindern in Spezialprogrammen
 Gruppe 1A: Familien mit hoch begabten Kindern in vollzeitlichem Spezialprogramm
 Gruppe 1B: Familien mit hoch begabten Kindern in stundenweisem Spezialprogramm
 Gruppe 1C: Familien mit hoch begabten Kindern in tageweisem Spezialprogramm
 Gruppe 2: Familien mit hoch begabten Kindern in Regelklassen
 Gruppe 3: Familien mit durchschnittlich begabten Kindern.

Verglichen mit allen angefragten Familien (N=302) haben sich signifikant mehr Schweizer Familien (93%; N=145; $\chi^2=17.7$; df=1; $p<.001$)¹⁵ und mehr Familien deutscher Sprache (86%; N=134; $\chi^2=10.1$; df=1; $p<.001$)¹⁶ an der Familienbefragung beteiligt. Ausserdem haben Väter und Mütter eine signifikant höhere berufliche Position inne (Väter: $t= -2.2$; $p<.05$, Mütter: $t= -1.9$; $p<.05$)¹⁷. Hinsichtlich der Ausbildung beider Eltern unterscheidet sich die Stichprobe der teilnehmenden Familien nicht bedeutsam von der Stichprobe aller angefragten Familien.

Der Vergleich zwischen den Familien der hoch begabten Kinder in Spezialprogrammen und in Regelklassen (N=93) und den Familien der durchschnittlich begabten Kinder (N=64) zeigt, dass sowohl die Mütter als auch die Väter hoch begabter Kinder besser ausgebildet sind als die Eltern der durchschnittlich begabten Kinder. Sie sind signifikant häufiger Akademikerinnen und Akademiker (Väter: 77%; N=42; $\chi^2=11.7$; df=1; $p<.001$; Mütter: 75%; N=70; $\chi^2=9.1$; df=1; $p<.01$)¹⁸. Ausserdem haben die Eltern hoch begabter Kinder signifikant häufiger eine leitende berufliche Position inne und/oder arbeiten in der Wissenschaft (Väter: 66%; N=56; $\chi^2=3.4$; df=1; $p<.05$; Mütter: 69%; N=48; $\chi^2=4.6$; df=1; $p<.01$)¹⁹. Keine signifikanten Unterschiede zwischen den Familien hoch begabter Kinder und den Familien der durchschnittlich begabten Kinder lassen sich bezüglich der Familiensprache, der Nationalität und der Familienbetreuung durch nicht erwerbstätige Mütter resp. Väter nachweisen.

Der Vergleich zwischen den Familien der hoch begabten Kinder in Regelklassen (N=63) und den Familien der hoch begabten Kinder in Spezialprogrammen (N=30) zeigt für keine der untersuchten Variablen signifikante Unterschiede (Ausbildung und berufliche Position der Eltern, Nationalität, Sprache, Familienbetreuung).

Bei der Ausbildung der Eltern zeigen sich tendenziell Unterschiede: Mehr Mütter von hoch begabten Kindern in vollzeitlichem Spezialprogramm (Gruppe 1A) und in stundenweisem Spezialprogramm (Gruppe 1B) verfügen über eine akademische Ausbildung (33%; N=5 resp. 31%; N=2) als Mütter von hoch begabten Kindern in tageweisem Spezialprogramm (Gruppe 1C; 12%; N=1). Bei den Vätern sind die Differenzen bezüglich akademischer Ausbildung geringer (Gruppe 1A: 44% Akademiker; N=7; Gruppe 1B: 33%; N=2; Gruppe 1C: 50%; N=4). Ein Vergleich zwischen den Berufen der Väter der hoch begabten Kinder aller Gruppen zeigt, dass die Väter der Kinder, die im vollzeitlichen und im tageweisen Spezialprogramm (N=10 / N=6) unterrichtet werden, zu rund 70% und die Väter der hoch begabten Kinder, welche die Regelklasse (N=37) oder das stundenweise Spezialprogramm (N=3) besuchen zu rund 60% resp. 50% in Wissenschaft und/oder Kaderpositionen tätig sind.

¹⁵ Das Assoziationsmass zeigt nur eine schwache Beziehung (Cramer's V=.168).

¹⁶ Hier zeigt das Assoziationsmass eine gute Beziehung (Cramer's V=.222).

¹⁷ Dabei ist der nachgewiesene Effekt von kleiner Bedeutsamkeit ($d=.215$).

¹⁸ Das Assoziationsmass weist für beide Variablen starke Beziehungen nach (Väter: Cramer's V=.389, Mütter: Cramer's V=.322).

¹⁹ Es können nur sehr schwache Beziehungen nachgewiesen werden (Väter: Cramer's V=.14, Mütter: Cramer's V=.125).

Bei den Müttern zeigt sich folgende Verteilung betreffend beruflicher Position: Die Mütter der hoch begabten Kinder im vollzeitlichen Spezialprogramm sind zu rund 30% (N=5), die Mütter der hoch begabten Kinder im stundenweisen und im tageweisen Spezialprogramm zu unter 10% (N=2 / N=1) und die Mütter der Kinder in Regelklassen zu rund 20% (N=11) wissenschaftlich und/oder in Kaderpositionen tätig. Hinsichtlich der Familiensprache und der Nationalität zeichnen sich in Familien mit Kindern in den verschiedenen Spezialprogrammen keine Unterschiede ab. Mehr als 80% der Familien sind deutschsprachig und zwischen 90% und 100% sind schweizerischer Nationalität.

Die hoch begabten Kinder sind weder signifikant häufiger *Erstgeborene* noch signifikant häufiger *Einzelkinder* als die durchschnittlich begabten Kinder. Hoch begabte Kinder in Spezialprogrammen sind – verglichen mit den hoch begabten Kindern in Regelklassen – signifikant weniger häufig Erstgeborene (Gruppe 1: 26%, N=8; Gruppe 2: 57%, N=36; $\chi^2=7.6$; $df=1$; $p<.01$)²⁰. Der Vergleich zwischen den hoch begabten Kindern in den verschiedenen Spezialprogrammen zeigt weiter, dass es nur unter jenen im vollzeitlichen Spezialprogramm Einzelkinder gibt (31%; N=5), während die Kinder in den beiden anderen Spezialprogrammen alle Geschwister haben.

5.1.3 Ergebnisse zum familiären Beziehungsgeflecht

Die Frage, ob sich Familien mit hoch begabten Kindern in ihrer familiären Beziehungswahrnehmung von Familien mit durchschnittlich begabten Kindern unterscheiden, wurde auf der Ebene des familiären Gesamtsystems sowie auf der Ebene der Dyaden Eltern-Kind resp. Kind-Eltern mit Hilfe des Fragebogeninstrumentes „Die Familienbögen“ untersucht.

In der Einschätzung der allgemeinen familiären Beziehungen sowie in der Beurteilung der Emotionalität und der Kommunikation zeigen sich zwischen Familien mit hoch begabten und Familien mit durchschnittlich begabten Kindern sowohl aus Sicht von Vater und Mutter als auch aus Sicht des Kindes nur wenige signifikante Unterschiede. Die Väter von jüngeren durchschnittlich begabten Kindern schätzen die familiären Beziehungen allgemein als signifikant besser ein als die Väter jüngerer hoch begabter Kinder ($t= 2.1$; $df= 55$; $p<.05$)²¹ und sie zeigen auch eine signifikant weniger ausgeprägte Abwehrhaltung als die Väter jüngerer hoch begabter Kinder ($t= -2.6$; $df= 55$; $p<.05$)²².

²⁰ Das Assoziationsmass weist eine gute Beziehung nach (Cramer's V = .25).

²¹ Dieser Effekt ist von mittlerer Bedeutsamkeit ($d=.48$). Ebenfalls signifikant besser ist die Einschätzung dieser Väter der Kontrollgruppe im Bereich Emotionalität in der Vater-Kind-Beziehung. Die interne Konsistenz dieser Skala ist allerdings ungenügend (Cr.-Alpha=.39), weshalb sie nicht in die Analyse einbezogen wird.

²² Dabei handelt es sich um einen Effekt von mittlerer Bedeutsamkeit ($d=.64$).

Bei den *Müttern* jüngerer Kinder kommt ein anderes Bild zum Vorschein: Die Kommunikation zwischen Mutter und Kind wird von den Müttern jüngerer hoch begabter Kinder als signifikant besser eingeschätzt als von den Müttern jüngerer durchschnittlich begabter ($t = -2.4$; $df = 64$; $p < .05$)²³. Insbesondere verstehen sich die Mütter mit ihren hoch begabten Töchtern signifikant besser.

Aufgrund der Aussagen der Mütter, Väter und Kinder sind bei den Familien mit älteren hoch begabten Kindern und bei den Familien mit älteren durchschnittlich begabten Kindern weder in der Einschätzung des familiären Beziehungsgeflechtes noch in der Beurteilung der Zweierbeziehungen signifikante Unterschiede hinsichtlich Emotionalität, Kommunikation und Gesamtsituation festzustellen.

Auch die familiären Beziehungen zwischen Familien, deren hoch begabtes Kind sonderpädagogische Massnahmen beansprucht, d.h. ein Spezialprogramm besucht, und Familien, bei denen das hoch begabte Kind die Regelklasse besucht, unterscheiden sich insgesamt nur in wenigen der zentralen familiären Wirkgrössen signifikant. Eine signifikant bessere Einschätzung der allgemeinen familiären Beziehungen zeigt sich bei den *Vätern* der jüngerer hoch begabten Kinder in Regelklassen im Vergleich zu den Vätern der jüngerer hoch Begabten in Spezialprogrammen ($t = -1.8$; $df = 30$; $p < .1$)²⁴. Insbesondere zeigt sich eine signifikante Differenz bezüglich Emotionalität ($t = -1.8$; $df = 30$; $p < .1$)²⁵. Ausserdem beurteilen die Väter der jüngerer hoch begabten Kinder in Regelklassen ihre Beziehung zum Kind hinsichtlich Kommunikation als signifikant besser als die Väter der jüngerer hoch begabten Kinder in Spezialprogrammen ($t = -1.7$; $df = 30$; $p < .1$)²⁶. In den Familien der jüngerer hoch Begabten in Spezialprogrammen ist also die Zufriedenheit der Väter mit den familiären Beziehungen deutlich geringer und die Vater-Kind-Beziehung belasteter als in Familien, in welchen das hoch begabte Kind die Regelklasse besucht. Bei den Familien mit älteren Kindern zeigen sich aus Sicht von Mutter, Vater und Kind wiederum keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich Emotionalität, Kommunikation und Gesamtsituation, weder in der Einschätzung des familiären Beziehungsgeflechtes noch in den Beurteilungen der Eltern-Kind- resp. Kind-Eltern-Beziehungen.

Den an den Interviews teilnehmenden Müttern und Vätern wurden die Ergebnisse der Fragebogenuntersuchung in Form eines grafisch veranschaulichten Stärken-Schwächen-Profiles zur Validierung vorgelegt. Häufig konnten die Eltern die Interpretationen der Interviewerin durch ein konkretes Beispiel illustrieren, wodurch die Grundaussagen in der Regel bestätigt wurden. Die stichprobenartige Überprüfung im Rahmen der Eltern-Interviews zeigte, dass die Familienbögen ihrer Meinung nach ihre familiäre Situation mehrheitlich angemessen abbilden.

²³ Dieser Effekt ist von mittlerer Bedeutsamkeit ($d = .57$).

²⁴ Auch dieser Effekt ist von mittlerer Bedeutsamkeit ($d = .58$).

²⁵ Dieser Effekt ist ebenfalls von mittlerer Stärke ($d = .54$).

²⁶ Dieser Effekt ist auch von mittlerer Bedeutsamkeit ($d = .53$).

5.2 Schulerfahrungen, Diagnose und Wertorientierungen: Ergebnisse der Eltern-Interviews

Einerseits nahmen Eltern hoch begabter Regelklassen-Kinder an den Interviews teil, andererseits beteiligten sich Eltern hoch begabter Kinder, die sonderpädagogische Massnahmen in Anspruch nehmen. Nachfolgend werden die Ergebnisse zu den Unterschieden zwischen diesen Elterngruppen erläutert: Es wird (1) die Stichprobe beschrieben (Kap. 5.2.1), (2) folgt eine Typisierung der Eltern-Interviews ausgehend vom Symptom „Langeweile in der Schule“ (Kap. 5.2.2) und (3) werden die Fragestellungen (A) zu Schulerfahrungen und Bedürfnissen, (B) zu Schulleistungen und Verhalten, (C) zum Umgang der Eltern mit der Diagnose Hochbegabung, (D) zu Wertorientierungen der Eltern bezüglich Schule und Lehrperson und (E) zum Vergleich der Einschätzungen zwischen Eltern und Lehrpersonen beantwortet (Kap. 5.2.3). Abschliessend werden (4) inhaltsanalytische Gütekriterien diskutiert (Kap. 5.2.4).

5.2.1 Beschreibung der Stichprobe

Aus allen Interviews mit den Eltern der hoch begabten Kinder in den verschiedenen Spezialprogrammen (Gruppen 1A, 1B und 1C) und mit den Eltern der hoch begabten Kinder in Regelklassen (Gruppe 2) wurden 20 Gespräche ausgewählt und transkribiert. Die Stichprobe setzt sich wie folgt zusammen (Tabelle 4):

Tabelle 4: Stichprobenzusammensetzung für die Elterngespräche

<i>Stichproben- Untergruppen</i>	<i>Anzahl Mütter</i>	<i>Anzahl Väter</i>	<i>Anzahl Töchter</i>	<i>Anzahl Söhne</i>	<i>Anzahl Familienphase 3</i>	<i>Anzahl Familienphase 4</i>
Fam. Gruppe 2	4	4	2	2	2	2
Fam. Gruppe 1A	3	2	1	2	2	1
Fam. Gruppe 1B	2	2	1	1	0	2
Fam. Gruppe 1C	1	2	1	1	2	0
<i>Total</i>	<i>10</i>	<i>10</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>6</i>	<i>5</i>

Anmerkung: Gruppe 2: Familien mit Kind in der Regelklasse
 Gruppe 1A: Familien mit Kind in vollzeitlichem Spezialprogramm
 Gruppe 1B: Familien mit Kind in stundenweisem Spezialprogramm
 Gruppe 1C: Familien mit Kind in tageweisem Spezialprogramm
 Familienphase 3: Familien mit jüngeren Kindern
 Familienphase 4: Familien mit älteren Kindern

Die angestrebte Ausgewogenheit in den verschiedenen Untersuchungsgruppen wurde nicht vollständig erreicht: Es nahmen mehr Eltern von hoch begabten Kindern aus Spezialprogrammen an der Befragung teil. Bei zwei Familien nahm nur die Mutter resp. der Vater am Interview teil. Insgesamt wurden die Eltern aus elf Familien befragt, wovon fünf Familien eine hoch begabte Tochter und sechs Familien einen hoch begabten Sohn haben. Das Verhältnis zwischen Familien mit jüngeren Kindern und Familien mit älteren Kindern konnte ausgewogen berücksichtigt werden.

Der *Eltern-Fragebogen zur Vielfalt der Lernvoraussetzungen* wurde von insgesamt 31 Müttern und Vätern ausgefüllt. In Tabelle 5 ist die Verteilung der teilnehmenden Eltern auf die Stichproben-Untergruppen dargestellt:

Tabelle 5: Stichprobenzusammensetzung Eltern-Fragebogen zur Vielfalt der Lernvoraussetzungen

<i>Stichproben-Untergruppen</i>	<i>Anzahl Mütter</i>	<i>Anzahl Väter</i>
Fam. Regelklasse	4	4
Fam. vollzeitliches Spezialprogramm	5	4
Fam. tageweises Spezialprogramm	5	6
Fam. stundenweises Spezialprogramm	1	2
<i>Total</i>	<i>15</i>	<i>16</i>

Von den insgesamt 31 Fragebögen stammen 20 von den Eltern, deren Interviews transkribiert wurden und die restlichen 11 haben Väter und Mütter ausgefüllt, deren Interviews aufgrund der Stichprobenselektion nicht in die qualitative Analyse miteinbezogen wurde.

5.2.2 Typisierung der Eltern-Interviews anhand inhaltlicher Kriterien

In der Beschreibung der aktuellen oder früheren Schulsituation ihres hoch begabten Kindes berichten die Eltern übereinstimmend, dass sich ihr Kind in der Schule langweilt resp. langweilte: In 19 der 20 analysierten Interviews wird dieser Aspekt als wichtiges Charakteristikum der schulischen Situation geschildert. Es ist das *einzigste* Merkmal, das übereinstimmend erwähnt wird. Dieses Faktum bildet den Ausgangspunkt für eine Typisierung der Interviews entlang den folgenden, inhaltlichen Kriterien: Situation in der Schule, Beziehung zu Lehrperson, Umgang mit Diagnose und aktuelle Schulung des Kindes. Die ausführlichen Ergebnisse zur Typisierung der Eltern-Interviews mit Verweisen auf paraphrasierte Textstellen im Interview finden sich im Anhang Kap. IV. Abbildungen 9a und 9b zeigen diese Ergebnisse in der Übersicht. Nachfolgend einige Erläuterungen dazu.

Umgang mit Langeweile	<i>Situation in der Schule</i>	<i>Diagnose</i>	<i>Beziehung zur Lehrperson</i>	<i>Schulung</i>
Kinder können Leerräume selber ausfüllen 	<ul style="list-style-type: none"> • Keine Leistungs- oder Verhaltensprobleme in der Schule • Diagnose ist kein Thema, ist unwichtig • Begabung überdurchschnittlich, aber nicht hoch begabt • Hohe Schulzufriedenheit, Zufriedenheit mit der Lehrperson • Regelklasse > <i>Passung Schule – Kind funktioniert</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrperson findet, das Kind brauche mehr Herausforderung, sieht Grenzen des Schulsystems • Diagnose als Bestätigung für intuitives Gefühl • Eltern stossen auf Unverständnis in ihrem Umfeld • Fördermassnahmen bringen deutliche Entspannung in Familie und Schule • Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen des Förderunterrichtes und der Regelklasse und zwischen Schule – Eltern ist positiv • Lehrperson ist interessiert, begleitet, nimmt Rücksicht • Regelklasse mit Förderunterricht > <i>Schule reagiert adäquat auf Bedürfnisse des Kindes, Passung funktioniert</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Schulschwierigkeiten vorhanden: Entwicklungslagegleichgewicht, Leistungen hoch, Sozialkompetenz tief • Wollen dazu gehören, keine Sonderstellung • Diagnose steht nicht im Vordergrund, zusätzliche Förderung wird nicht diskutiert • Lehrperson wird als kompetent erlebt, sie geht auf das Kind ein • Regelklasse > <i>Das Kind hat Schwierigkeiten mit den schulischen Anforderungen</i> 	Langeweile wird in der Schule wahrgenommen

Abbildung 9a: Typisierung der Eltern-Interviews (Teil 1)

Umgang mit Langeweile		Situation in der Schule	Diagnose	Beziehung zur Lehrperson	Schulung
Kinder artikulieren Langeweile vorwiegend zu Hause		<ul style="list-style-type: none"> • Verhaltensprobleme sind vorhanden: psychosomatische Reaktionen zu Hause 	<ul style="list-style-type: none"> • Die Begabung ist überdurchschnittlich, jedoch nicht hoch begabt • Frage der Diagnose stellt sich nicht, ist unwichtig 	<ul style="list-style-type: none"> • Die Lehrperson kann Schwierigkeiten nicht sehen, weil sie nicht gezeigt werden • Die Lehrperson zeigt Verständnis, die Eltern sind zufrieden mit der Lehrperson 	<ul style="list-style-type: none"> • Regelklasse > <i>Passung Schule – Kind ist zur Zeit nicht optimal.</i>
		<ul style="list-style-type: none"> • Verhaltensprobleme sind vorhanden: psychosomatische Reaktionen zu Hause 	<ul style="list-style-type: none"> • Die Begabung ist zwar überdurchschnittlich, aber nicht sehr • Eltern befürchten Unverständnis aus ihrem Umfeld 	<ul style="list-style-type: none"> • Die Lehrperson zeigt Verständnis, Eltern zeigen Zufriedenheit mit der Lehrperson 	<ul style="list-style-type: none"> • Regelklasse mit Förderunterricht > <i>Schule reagiert adäquat auf Bedürfnisse des Kindes, Passung funktioniert</i>
		<ul style="list-style-type: none"> • Leistungs- oder Verhaltensprobleme sind vorhanden: <ul style="list-style-type: none"> - Minderleistung - Psychosomatische Reaktionen - Rückzugsverhalten 	<ul style="list-style-type: none"> • Die Diagnose überrascht, aber bestätigt auch intuitives Gefühl: Schulschwierigkeiten werden jetzt teilweise auf dem Hintergrund der Diagnose erklärt 	<ul style="list-style-type: none"> • Die Lehrperson reagiert mit Unverständnis, hat wenig Kenntnisse, zweifelt an der Diagnose, ihre Vorschläge zeigen keinen Erfolg 	<ul style="list-style-type: none"> • Sonderklasse > <i>Schwierigkeiten der Regelschule im Umgang mit dem Kind, auf die Bedürfnisse des Kindes kann nicht adäquat reagiert werden</i>
		<ul style="list-style-type: none"> • Keine Leistungs- oder Verhaltensprobleme in der Schule 	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnose als Absicherung für die Eltern 	<ul style="list-style-type: none"> • Die Lehrperson zweifelt an der Diagnose, reagiert mit Unverständnis, hat wenig Kenntnisse, ihre Vorschläge zeigen keinen Erfolg • Die Schulumgebung wird als nicht ideal wahrgenommen • Die Eltern wünschen mehr Anforderungen für ihr Kind, mehr Kontrolle über das Unterrichtsgeschehen 	<ul style="list-style-type: none"> • Privatschulung > <i>Schwierigkeiten der Volksschule im Umgang mit dem Kind, sie kann auf seine Bedürfnisse nicht adäquat reagieren</i>

Abbildung 9b: Typisierung der Eltern-Interviews (Teil 2)

Das *Gefühl der Langeweile* zeigt sich bei den hoch begabten Kindern unterschiedlich. Die Eltern beschreiben es mit folgenden Merkmalen: zu viele Wiederholungen, Unlust in der Schule, zu geringes Tempo, mangelndes Wohlbefinden, zu wenig an Leistungsgrenze geführt, zuviel Alltagsroutine, Entwicklung psychosomatischer Symptome, zu einfache Unterrichtsinhalte, unbefriedigende Hausaufgabensituation, Kompensationstätigkeiten zu Hause.

Die hoch begabten Kinder gehen aber unterschiedlich mit Langeweile um. Es gibt

- Kinder, welche die Leerräume selber ausfüllen können
- Kinder, welche die Langeweile vorwiegend zu Hause artikulieren und
- Kinder, deren Langeweile hauptsächlich in der Schule wahrgenommen wird.

Hoch Begabte, die mit Leerräumen in der Schule selber einen Umgang finden, zeigen keine Leistungs- oder Verhaltensschwierigkeiten in der Schule. Die Eltern schildern hohe Zufriedenheit mit der schulischen Situation. Hingegen wird bei Kindern, die Langeweile vorwiegend zu Hause artikulieren, teilweise von Leistungs- und/oder Verhaltensproblemen in der Schule berichtet. Auf der Leistungsebene werden schlechte Schulleistungen der Kinder beschrieben, auf der Verhaltensebene erleben die Eltern psychosomatische Reaktionen oder Rückzugsverhalten bei ihrem Kind. Die Zufriedenheit mit der schulischen Situation ist bei diesen Eltern unterschiedlich. Aber es werden auch hoch Begabte beschrieben, die zwar zu Hause von Langeweile in der Schule berichten, die aber weder Leistungs- noch Verhaltensprobleme zeigen. Die schulische Situation dieser Kinder wird von den Eltern als nicht ideal wahrgenommen, denn die Eltern wünschen sich grössere Herausforderungen für ihr Kind.

Die Eltern bringen einerseits Langeweile ihres Kindes, die hauptsächlich in der Schule wahrgenommen wird, mit Schulschwierigkeiten des Kindes in Verbindung. Die Lehrperson beobachtet ein Ungleichgewicht der Entwicklung – z.B. hohe intellektuelle Kompetenzen und vergleichsweise tiefe Sozialkompetenzen –, was zu Schwierigkeiten im Schulalltag führen kann. Andererseits beschreiben die Eltern auch Lehrpersonen, die sich für das hoch begabte Kind grössere Herausforderungen wünschen. Gleichzeitig sehen diese Lehrpersonen aber die Grenzen des Schulsystems, die eine ihrer Ansicht nach angemessene Förderung einschränken. Hier hat nicht das Kind Schwierigkeiten mit den schulischen Anforderungen wie im ersten Fall, sondern die Schule hat Schwierigkeiten, adäquat auf die spezifischen Lernbedürfnisse des hoch begabten Kindes reagieren zu können.

Von zwanzig befragten Eltern äussern sich fünfzehn zufrieden über die *Lehrperson* ihres hoch begabten Kindes. Unzufrieden sind Eltern mit der Lehrperson, wenn sie den Eindruck haben, dass die Schule nicht angemessen auf die spezifischen Lernbedürfnisse ihres Kindes reagieren kann. Aus ihrer Perspektive hat die Schule Schwierigkeiten im Umgang mit dem Kind und seiner hohen Begabung. Sie konstatieren bei der Lehrperson wenig Verständnis für das Kind und Zweifel an der Diagnose Hochbegabung. Die Unzufriedenheit zeigt sich entweder durch Äusserungen über Leistungs- und Verhaltensschwierigkeiten ihrer Kinder oder durch den Wunsch nach mehr Herausforderungen

für ihr Kind und mehr Kontrolle ihrerseits über das Unterrichtsgeschehen. In beiden Fällen wird eine Alternative zur Regelklassenschulung – eine Privat- oder Sonderschulung – gesucht.

Zufriedenheit mit der Arbeit der Lehrpersonen äussern jene Eltern, die das Gefühl haben, dass auf die spezifischen Lernbedürfnisse des Kindes angemessen reagiert wird, indem z.B. zusätzlicher Förderunterricht angeboten wird. Aber es äussern sich auch Eltern positiv über die Arbeit der Lehrpersonen, deren Kinder Schulschwierigkeiten zeigen, die sie aber als Schwierigkeiten des Kindes mit den schulischen Anforderungen interpretieren. Die Lehrpersonen reagieren aus Sicht dieser Eltern kompetent und verständnisvoll auf die Schulschwierigkeiten des Kindes. Eine alternative Schulung steht für sie nicht zur Diskussion.

Die Eltern der drei befragten Gruppen – jene mit hoch begabten Kindern in der Regelklasse ohne Zusatzangebot (Gruppe 2) oder mit zeitweisem Spezialangebot (Gruppen 1B und 1C) und mit hoch begabten Kindern im vollzeitlichen Spezialprogramm (Gruppe 1A) – beurteilen die Arbeit der Lehrpersonen sowohl unterschiedlich als auch ähnlich:

- Übereinstimmend schätzen alle Elterngruppen die Bemühungen der Lehrpersonen zur Zusammenarbeit mit ihnen und mit den an der Schule Beteiligten. Die Grenzen des Schulsystems resp. die Grenzen der speziellen Förderung ihres Kinder durch die Lehrpersonen betonen sowohl die Eltern der Gruppe 1A als auch die Eltern der Gruppen 1B und 1C. Jedoch berichten die Eltern der Gruppen 1B und 1C von Regelklassen-Lehrpersonen, die im Unterschied zu den Eltern schulinterne Lösungen als machbar erachten und sich im Stande fühlen würden, das hoch begabte Kind angemessen zu fördern. Im Gegensatz dazu berichten die Eltern der Gruppe 1A, dass die ehemaligen Regelklassen-Lehrpersonen ihnen gegenüber die Grenzen des Schulsystems ebenso wahrnehmen wie sie selber.
- In weiten Teilen unzufrieden mit der Arbeit der Regelklassen-Lehrpersonen zeigen sich einzig Eltern der Kinder, die das vollzeitliche Spezialprogramm besuchen (Gruppe 1A). Insbesondere berichten sie von unangemessenem Umgang der ehemaligen Regelklassen-Lehrpersonen mit der Diagnose Hochbegabung sowie von inadäquater Leistungsbewertung. Dies steht im Gegensatz zur Einschätzung der Eltern von hoch begabten Kindern in der Regelklasse (Gruppe 2), die in beiden Bereichen von positiven Erfahrungen berichten und ausserdem das gute Einvernehmen in der Beziehung zwischen der Lehrperson und ihrem Kind betonen. Die Eltern der Gruppe 2 betonen ausserdem das gute Einvernehmen in der Beziehung zwischen der Lehrperson und ihrem Kind. Insbesondere scheint die Zufriedenheit der Eltern der Gruppe 2 mit der Arbeit der Lehrpersonen auch dadurch hoch, dass sie Kongruenz zwischen ihren Wertorientierungen bezüglich der Schule und den Handlungen der Lehrperson im Unterrichtsalldag erleben.

Für Eltern, die mit der Schulsituation des Kindes zufrieden sind, stellt sich die Frage nach der *Diagnose Hochbegabung* nicht. Aber auch Eltern, deren Kinder zwar Schulschwierigkeiten zeigen, die jedoch mit der Arbeit der Lehrpersonen zufrieden sind, finden eine Diagnosestellung unwichtig. Eltern, bei deren Kindern sich Schulschwierigkeiten

ten zeigen, die aber von den Lehrpersonen nicht befriedigend wahrgenommen werden, fühlen sich durch die Diagnose in ihrer eigenen Einschätzung bestätigt. Sie erklären die Schulschwierigkeiten ihres Kindes in der Folge im Zusammenhang mit der Hochbegabung. Manche Eltern befürchten oder erleben nach Bekanntwerden der Diagnose Unverständnis aus ihrem Umfeld. Dies berichten ausschliesslich Eltern, deren Kinder die Regelklasse mit zusätzlichem Förderunterricht besuchen (Gruppen 1B und 1C).

Durch den gewählten methodischen Zugang werden die Eltern einerseits auf bestimmte Themen angesprochen und können andererseits Tiefe und Ausführlichkeit, in welcher darüber gesprochen wird, mitbestimmen. Dies hat zur Folge, dass die Aussagen generell und insbesondere beim Thema Wertorientierungen sehr heterogen sind, was die Generalisierbarkeit erschwert und die Vielfalt erhöht. Ausserdem muss damit gerechnet werden, dass durch die Halbstrukturierung der Interviews relevante Aspekte zur leiten- den Frage nach förderlichen und hinderlichen Bedingungen für die schulische Entwick- lung des hoch begabten Kindes aus Sicht der Eltern unberücksichtigt bleiben.

5.2.3 Ergebnisse zu den Fragestellungen

Die ausführlichen Ergebnisse zu den Fragestellungen mit Verweisen auf paraphrasierte Textstellen im Interview finden sich im Anhang Kap. V.

Fragestellung A)

Welche Bedürfnisse betonen die Eltern bei ihrem hoch begabten Kind aufgrund der bisherigen Schulerfahrungen? Gibt es Unterschiede zwischen Familien, deren hoch be- gabtes Kind die Regelklasse (ohne sonderpädagogische Massnahme) besucht und El- tern, deren hoch begabtes Kind sonderpädagogische Massnahmen beansprucht?

Eltern schreiben ihrem hoch begabten Kind generell sehr unterschiedliche Bedürfnisse zu – soziale Bedürfnisse sowie Bedürfnisse bezüglich des Unterrichts – und sie stellen entsprechende Ansprüche an die Lehrperson.

Im Anhang Kap. V sind die Zuschreibungen der Eltern nach Elterngruppen (Gruppe 2, Gruppe 1A, Gruppen 1B/1C) geordnet und thematisch gegliedert. Zusammenfassend zeigen sich folgende Unterschiede und Gemeinsamkeiten:

Alle Eltern hoch begabter Kinder betonen das Bedürfnis ihres Kindes, zur (Schul)Gruppe zu gehören und nicht anders zu sein. Alle Eltern formulieren aber auch, dass ihr Kind das Bedürfnis hat, mit Kindern zusammen zu sein, die ähnliche Fähigkeiten bzw. Inte- ressen haben bzw. auch mit Erwachsenen zusammen sein zu wollen.

In der Tendenz zeigt sich, dass Eltern der hoch begabten Kinder in Regelklassen und Eltern der hoch begabten Kinder im vollzeitlichen Spezialprogramm (Sonderschule für hoch Begabte) unterschiedliche Ansprüche an die Lehrperson stellen. Die Eltern der hoch begabten Kinder in Regelklassen stellen vor allem Ansprüche an die Persönlichkeit der Lehrperson und betonen die ihrer Meinung nach vorhandenen emotionalen und

sozialen Bedürfnisse ihrer Kinder. Die Eltern hoch begabter Kinder im vollzeitlichen Spezialprogramm hingegen betonen in erster Linie die ihrer Ansicht nach vorhandenen intellektuellen Bedürfnisse ihrer Kinder und stellen dementsprechende methodisch-didaktische Ansprüche an die Lehrperson.

Diejenigen Eltern hoch begabter Kinder, die besondere Fördermassnahmen für ihre Kinder beanspruchen, betonen, dass ihre Kinder klare Führungsstrukturen und ein hohes Tempo im Unterricht brauchen. Im Gegensatz dazu thematisieren die Eltern der hoch begabten Kinder in der Regelklasse das gute Einvernehmen zwischen ihrem Kind und seiner Lehrperson. Insbesondere bei diesen Kindern scheint aus Sicht der Eltern die Passung zwischen Lehrperson und Kind zu stimmen. Sie schreiben ihren Kindern keine besonderen Bedürfnisse zu, ihre Wertauffassungen stimmen mit denjenigen der Regelklassenlehrperson im grossen Ganzen überein.

Fragestellung B)

Welche Leistungs- und Verhaltensschwierigkeiten beschreiben die Eltern bei ihrem hoch begabten Kind? Gibt es Unterschiede zwischen Familien, deren hoch begabtes Kind die Regelklasse (ohne sonderpädagogische Massnahme) besucht und Eltern, deren hoch begabtes Kind sonderpädagogische Massnahmen beansprucht?

Im Kapitel „Typisierung der Eltern-Interviews“ (Kap. 5.2.2) werden bereits einige Ergebnisse zu beschriebenen Leistungs- und Verhaltensschwierigkeiten präsentiert. Nachstehend folgen Ergänzungen, die aus dem Eltern-Fragebogen zur Vielfalt der Lernvoraussetzungen gewonnen wurden.

Im Eltern-Fragebogen zur Vielfalt der Lernvoraussetzungen schätzen die Eltern die *Schulleistungen* ihres Kindes auf einer vierstufigen Skala (1=ungenügend bis 4=sehr gut) in verschiedenen Schulfächern ein. Es zeigt sich einzig im Bereich Sport ein bedeutsamer Unterschied in den Einschätzungen der Regelklassen-Eltern im Vergleich zu den Beurteilungen der Spezialprogramm-Eltern: Kinder, die sonderpädagogische Massnahmen beanspruchen, werden von ihren Eltern bezüglich ihrer sportlichen Leistungen signifikant höher eingeschätzt als Regelklassen-Kinder ($U=37$; $Z=-2.3$; $p<.05$)²⁷.

Als *absolute Minderleister*, d.h. ungenügende Leistungen in einem Fach, werden keine Kinder bezeichnet. Jedoch beurteilen die Eltern die Schulleistungen ihres Kindes in Mathematik und/oder Deutsch in 22,6% der Nennungen lediglich als genügend, was als *relative Minderleistung* interpretiert werden muss.

Die Einschätzungen von Müttern und Vätern bezüglich der Schulleistungen ihres Kindes unterscheiden sich nur im Fach Handarbeit bedeutsam: Die Mütter beurteilen die Handarbeitsleistungen ihres Kindes als signifikant besser als die Väter.

²⁷ Dabei ist der nachgewiesene Effekt von grosser Bedeutsamkeit ($d=1.11$).

Im Bereich *Lern- und Verhaltensschwierigkeiten* zeigen sich keine bedeutsamen Unterschiede in den Einschätzungen der Regelklassen-Eltern verglichen mit den Beurteilungen der Spezialprogramm-Eltern.

Kindern, die von den Eltern als Minderleister eingeschätzt werden (d.h. die Schulleistungen in Mathematik und/oder Sprache werden lediglich als genügend beurteilt) unterscheiden sich nach Ansicht der Eltern einzig im Bereich psychosomatischer Beschwerden signifikant von den als hochleistend eingeschätzten Kindern. Die Eltern erleben bei ihrem hochleistenden Kind häufiger psychosomatische Beschwerden, die mit der schulischen Situation interpretiert werden können.

In den Beurteilungen der Mütter und Väter bezüglich der Lern- und Verhaltensschwierigkeiten ihres Kindes zeigen sich keine bedeutsamen Unterschiede.

Fragestellung C)

Bezeichnen die Eltern ihr Kind als hoch begabt? Welche Veränderungen im familiären und schulischen Umfeld aufgrund der Diagnose Hochbegabung beschreiben die Eltern?

Eltern, deren Kind die Regelklasse besucht, also bisher nicht als hoch begabt identifiziert wurde, bezeichnen ihr Kind nur in 75% der Nennungen als hoch begabt, im Gegensatz zu den Eltern, deren Kind sonderpädagogische Massnahmen in Anspruch nimmt, die alle ihr Kind als hoch begabt bezeichnen. Die Einschätzungen der Eltern bezüglich verschiedener Begabungsdimensionen zeigt ebenfalls bedeutsame Unterschiede zwischen den Regelklassen-Eltern und den Eltern mit Kindern in Begabtenförderungsprogrammen resp. in einer Sonderklasse. Tabelle 6 veranschaulicht welche Eltern ihr Kind in welcher Begabungsdimension als hoch begabt bezeichnen.

Tabelle 6: Einschätzung der Eltern (N=31) bezüglich verschiedener Hochbegabungsdimensionen

<i>Hochbegabungsdimension</i>	<i>Eltern Spezialprogramme</i>	<i>Eltern Regelklasse</i>
Mathematische Hochbegabung	87%	50%
Sprachliche Hochbegabung	82,6%	50%
Künstlerische Hochbegabung	21,7%	37,5%
Motorische Hochbegabung	17,4%	0%
Soziale Hochbegabung	47,8%	0%
Andere Hochbegabung	26,1%	0%

Insbesondere in den schulischen Hauptfächern Mathematik und Sprache bezeichnen die Spezialprogramm-Eltern ihr Kind deutlich häufiger als hoch begabt und immerhin knapp die Hälfte dieser Eltern schätzen ihr Kind als sozial hoch begabt ein. Zwischen den Einschätzungen von Müttern und Vätern zeigt sich hingegen eine hohe Übereinstimmung.

Einzig in den Bereichen künstlerische Hochbegabung und soziale Hochbegabung bezeichnen die Mütter ihre Kinder deutlich häufiger als hoch begabt im Vergleich zu den Vätern (künstlerische HB: 40% Mütter, 12,5% Väter; soziale Hochbegabung: 46,7% Mütter, 25% Väter).

Auf die Diagnose Hochbegabung reagieren die Eltern unterschiedlich. Sie berichten von folgenden Situationen, die sie wahrnehmen:

- Die Diagnose weckt positive Gefühle, beispielsweise Bestätigung und Sicherheit.
- Die Diagnose weckt negative Gefühle, beispielsweise Unsicherheit und Überforderung.
- Die Suche nach Fördermöglichkeiten beginnt.
- Die Diagnose wird vom Umfeld angezweifelt und nicht ernst genommen.
- Aus der Diagnose werden keine Konsequenzen gezogen, da die Eltern mit dem Unterricht zufrieden sind.
- Die Diagnose wird zum Thema in der Familie.

Nicht für alle Eltern besteht also nach der Diagnosestellung zwingend Handlungsbedarf. Vielmehr kann zusammenfassend davon ausgegangen werden, dass die Diagnose von den Eltern zwar einerseits als Klärungsfaktor bezüglich der gegenwärtigen Schulsituation des Kindes bewertet wird. Andererseits fühlen sich die Eltern aber in der postdiagnostischen Situation immer noch verunsichert und überfordert, da sie nicht wissen, wie sie mit der Diagnose umgehen sollen.

Fragestellung D)

Welche Wertorientierungen gegenüber der Schule äussern die Eltern? Zeigen sich Unterschiede in den Wertorientierungen zwischen Eltern, deren hoch begabtes Kind die Regelklasse (ohne sonderpädagogische Massnahme) besucht und Eltern, deren hoch begabtes Kind sonderpädagogische Massnahmen beansprucht?

In den Werthaltungen gegenüber der Schule spiegelt sich – sozusagen als Spiegelbild des zwiespältigen Umgangs mit der Diagnosestellung – eine grosse Heterogenität bei Eltern hoch begabter Kinder. Die teilweise auch widersprüchlichen Haltungen der Eltern zeigen überdies auf, wie schwierig es für Lehrpersonen sein kann, den an sie gestellten Ansprüchen gerecht zu werden. So haben beispielsweise alle Eltern eine klare Vorstellung, wie eine „gute Schule“ sein soll und vertreten auch eine dezidierte Meinung zu methodisch-didaktischen Fragen.

Im Folgenden werden diejenigen Wertorientierungen thematisch zusammengefasst, die von Eltern aller Gruppen angesprochen wurden:

1. Grenzen des Schulsystems

Alle Eltern sind der Meinung, dass Lehrpersonen im bestehenden Schulsystem an Grenzen stossen können, die sie daran hindern, den ihrer Meinung nach speziellen Lernbe-

dürfnissen hoch begabter Kinder gerecht zu werden. Die Eltern der Kinder im vollzeitlichen Spezialprogramm für hoch Begabte begrüßen es darüber hinaus, dass sie (aufgrund des Status als Privatschule) eine höhere Kontrollfunktion gegenüber der Schule ausüben können und berechtigt sind, höhere Forderungen zu stellen.

2. Umgang mit Leistung

Der Leistungsaspekt wird von den Eltern unterschiedlich bewertet:

- Die Eltern hoch begabter Kinder in der Regelklasse und die Eltern der Kinder in teilzeitlichen Spezialprogrammen betonen die Wichtigkeit gleicher Chancen für alle Kinder. Sie befürchten durch vermehrte Förderangebote die Ausbildung einer Elite und befürworten tendenziell eine gemeinschaftlich orientierte Beschulung ihrer Kinder.
- Ein Teil der Eltern hoch begabter Kinder in der Regelklasse betonen, dass nicht nur erbrachte Leistungen bewertet, sondern dass auch der Arbeitsprozess und die Leistungsbereitschaft honoriert werden sollen. Auch sollen die Kinder Erfahrungen machen können, ohne gleich bewertet zu werden. Sie finden es positiv, wenn Kinder von der Lehrperson aufgefordert werden sich bezüglich ihrer Leistungen und ihres Verhaltens selber einzuschätzen. Andere Eltern hoch begabter Kinder in Regelklassen hingegen erachten es als nicht sinnvoll, wenn der Weg zum Ziel als wichtiger beurteilt wird als das Endresultat.
- Die Eltern der hoch begabten Kinder im vollzeitlichen Spezialprogramm hingegen betonen, dass Kinder in ihren Stärken gefordert werden müssen und empfinden Leistungsdruck, der nicht übermässig ist, als positiv. Auf spielerische Art sollen Kinder mit Forderungen konfrontiert werden, ohne dass daraus eine zu starke Leistungsorientierung erwächst. Sie befürworten dementsprechend eine individualisierte Beschulung ihrer Kinder.

3. Unterrichtsformen

Neuere Unterrichtsformen werden von allen Eltern eher positiv beurteilt. Eltern der hoch begabten Kinder in Spezialprogrammen bewerten Frontalunterricht übereinstimmend tendenziell negativ und neuere Unterrichtsformen positiv. Die Eltern der Kinder in der Regelklasse – mit und ohne Zusatzprogramme – betonen, dass eine Vielfalt an Unterrichtsformen wichtig sei, dass verschiedene Zugänge und Methoden angewandt werden sollen, um den Unterricht abwechslungsreich zu gestalten. Ein Teil der Eltern hoch begabter Kinder in der Regelklasse erachten neuere Unterrichtsformen als zeitraubend.

4. Unterrichtsorganisation

- Die Eltern der Kinder im vollzeitlichen Spezialprogramm für hoch Begabte betonen die Wichtigkeit kleiner Klassen und äussern sich vereinzelt negativ über die Koedukation in höheren Klassen.
- Die Eltern der hoch begabten Kinder, die in der Regelklasse und zusätzlich zeitweise in Spezialprogrammen unterrichtet werden, werten den Umstand, dass

die Kinder in der Regel 6 Jahre gemeinsam unterrichtet werden als förderlich für das Klassenklima.

- Die Eltern der hoch begabten Kinder in der Regelklasse beurteilen die Aufsplitterung der Pensen auf verschiedene Lehrpersonen teilweise als nicht sinnvoll, da die Entwicklung der Gemeinschaft dadurch erschwert sei.

5. Unterrichtsinhalte

- Ein Teil der Eltern hoch begabter Kinder in der Regelklasse finden es wichtig, dass in der Mittelstufe ein Grundstock an Wissen vermittelt wird und dass die Inhalte höher gewichtet werden als gruppenspezifische Prozesse. Es wird auch betont, dass die Schule Arbeits- und Lerntechniken vermitteln soll.
- Ausserdem schreiben Eltern hoch begabter Kinder in der Regelklasse und Eltern der Kinder, die zusätzlich zeitweise Spezialprogramme besuchen, den musischen Fächern eine hohe Wichtigkeit zu und bedauern die aktuellen Sparbemühungen in diesem Bereich.

6. Rolle der Lehrperson

Den Lehrpersonen schreiben die Eltern eine grosse Palette unterschiedlicher Rollen und Funktionen zu. Die Lehrpersonen sollen Autorität verkörpern, ohne sie demonstrieren zu müssen, sollen Moderator sein, nicht Pauker, sollen Selbständigkeit fördern, Hilfe zur Selbsthilfe ermöglichen; sie sollen Grenzen setzen und Kontrolle ausüben, Führung übernehmen, der Boss sein; sie sollen Beobachter sein ohne gleich einzugreifen und sie sollen auch Identifikationsfigur sein.

Dabei stammen Äusserungen zum Thema Autorität – Boss sein, Autorität verkörpern, Grenzen setzen, kontrollieren, Führung übernehmen – ausschliesslich von Eltern hoch begabter Kinder in der Regelschule und von Eltern hoch begabter Kinder in den zeitweisen Spezialprogrammen.

7. Verhalten der Lehrperson in Konfliktsituationen

Bei Konfliktsituationen zeigen sich in allen Elterngruppen mehrere unterschiedliche Erwartungen. Die einen Eltern erwarten von der Lehrperson, dass sie bei Konflikten unter den Kindern nicht die Augen verschliessen, sondern eingreifen, mit den Kindern nach Lösungen suchen. Andere Eltern erwarten, dass die Lehrperson die Kinder in Konfliktsituationen – soweit möglich – sich selber überlassen, damit die Kinder die notwendige soziale Erfahrungen machen können. Wieder andere Eltern äussern die Erwartung an die Lehrperson, dass Konflikte eingedämmt werden können, bevor Handgreiflichkeiten entstehen.

8. Soziale Kompetenz

Alle Eltern bewerten soziale Kompetenzen als wichtig. Übereinstimmend betonen die sie, dass die Entwicklung sozialer Kompetenzen – beispielsweise Teamfähigkeit, Verantwortungsbewusstsein, Empathiefähigkeit, Verhandlungsgeschick – in der Schule einen zentralen Stellenwert einnehmen soll.

9. Selbständigkeit der Kinder

Alle Elterngruppen finden, dass die Entwicklung der Selbständigkeit im Hinblick auf das spätere Leben zentral sein sollte in der Schule.

10. Wohlbefinden der Kinder

Das Wohlbefinden der Kinder in der Schule ist für alle Eltern prioritär. Eltern der hoch begabten Kinder in der Regelklasse und in zusätzlichen Spezialprogrammen betonen, dass die Kinder vor allem gerne zur Schule gehen sollten.

Zwischen den Elterngruppen zeigen sich zusammenfassend folgende Tendenzen:

- Eltern von Kindern im vollzeitlichen Spezialprogramm für hoch Begabte sind leistungsorientierter als Eltern der hoch begabten Kinder in der Regelklasse: Kinder sollen in ihren Stärken gefordert werden und mässiger Leistungsdruck wird als positiv bewertet.
- Eltern hoch begabter Kinder in den Regelklassen zeigen in ihren Wertorientierungen ein weniger progressives Bild der Schule im Vergleich zu Eltern der Kinder im vollzeitlichen Spezialprogramm für hoch Begabte. Die Eltern der Kinder in der Regelklasse finden die Schule wichtig zur Wissensvermittlung, die Aufsplitterung der Pensen als nicht sinnvoll, sehen Lehrpersonen hauptsächlich als Autorität, neue Unterrichtsformen als zeitintensiv und mit unklarem Endresultat.
- Eltern der hoch begabten Kinder in der Regelklasse zeigen sich aber offener gegenüber der Schule als Eltern der Kinder im vollzeitlichen Spezialprogramm: verschiedene Unterrichtsformen sollen Platz haben, auch der Arbeitsprozess soll honoriert werden.

Im Zusammenhang mit den Schulerfahrungen betonen die Eltern der hoch begabten Kinder in der Regelklasse die gute Beziehung ihres Kindes zur Lehrperson, die unter anderem auf einer Übereinstimmung zwischen den Wertorientierungen der Eltern und den von ihnen wahrgenommenen Handlungen der Lehrperson zu beruhen scheint.

Die grosse Heterogenität in den Wertorientierungen ist auch eine Folge des methodischen Zugangs: Es sind alles freie Äusserungen der Interviewten, keine Antworten auf vorgegebene Fragen. Die Eltern präsentieren also ihr persönliches Bild einer „guten Schule“. Eine dieser Untersuchungsanlage ähnliche Studie existiert bisher nicht und die vorliegenden Ergebnisse haben in diesem Sinne Pilotcharakter. Eine nachfolgende Studie könnte mit Hilfe thematisch klar vorgegebener Stimuli zu den in der vorliegenden Untersuchung erarbeiteten Themenschwerpunkten die Wertorientierungen von Eltern hoch begabter Kinder vertieft erfassen, um weitere Differenzierungen zu erarbeiten.

Fragestellung E)

Zeigen sich Unterschiede in den Einschätzungen der Eltern bezüglich der Diagnose Hochbegabung, den Schulleistungen und den Schulschwierigkeiten ihres hoch begabten Kindes verglichen mit den Einschätzungen der Lehrpersonen dieser Kinder?

Die Einschätzungen von Eltern und Lehrpersonen im Fragebogen zur Vielfalt der Lernvoraussetzungen bezüglich der *Diagnose Hochbegabung* unterscheiden sich in verschiedenen Bereichen: Signifikant häufiger als die Lehrpersonen beurteilen die Eltern ihre Kinder als (1) mathematisch hoch begabt ($U=1217$; $Z=-3.5$; $p<.001$)²⁸, als (2) künstlerisch hoch begabt ($U=1589$; $Z=-2.34$; $p<.05$)²⁹, und (3) als sozial hoch begabt ($U=1313$; $Z=-4.8$; $p<.001$)³⁰. Jedoch zeigen sich keine bedeutsamen Unterschiede zwischen Eltern und Lehrpersonen in der allgemeinen Einschätzung, ob das Kind hoch begabt ist. Differenzen in der generellen Einschätzung über das Vorliegen einer Hochbegabung zeigt sich aber, wenn Eltern und Lehrpersonen nach Schulform der Kinder getrennt werden: Während alle Eltern der Kinder in Spezialprogrammen ihre Kinder als hoch begabt bezeichnen (100%), tun dies 96,9% der Lehrpersonen der Spezialprogramm-Kinder, 75% der Regelklasseneltern und 62,1% der Regelklassenlehrpersonen. Insbesondere die Eltern der hoch Begabten mit sonderpädagogischen Massnahmen bezeichnen ihre Kinder häufiger als hoch begabt in unterschiedlichen Bereichen, als dies Regelklasseneltern und Lehrpersonen tun. Insbesondere die Lehrpersonen der Regelklassenkinder schreiben den Kindern selten eine Hochbegabung in einem bestimmten Bereich zu. Tabelle 7 verdeutlicht, welche Gruppe das Kind in welcher Begabungsdimension als hoch begabt bezeichnet.

Tabelle 7: Einschätzung bezüglich verschiedener Hochbegabungsdimensionen

<i>Hochbegabungsdimension</i>	<i>Eltern Spezialprogramme (N=23)</i>	<i>Lehrpersonen Spezialprogramme (N=64)</i>	<i>Eltern Regelklasse (N=8)</i>	<i>Lehrpersonen Regelklasse (N=58)</i>
Mathematische Hochbegabung	87%	50%	50%	32,8%
Sprachliche Hochbegabung	82,6%	79,7%	50%	46,6%
Künstlerische Hochbegabung	21,7%	7,8%	37,5%	12,1%
Motorische Hochbegabung	17,4%	3,1%	0%	13,8%
Soziale Hochbegabung	47,8%	1,6%	0%	8,6%
Andere Hochbegabung	26,1%	10,9%	0%	12,1%

Insbesondere in den Bereichen Mathematik, Sprache und Soziales werden die Spezialprogramm-Kinder von ihren Eltern häufiger als hoch begabt eingeschätzt im Vergleich zu Regelklasseneltern und Lehrpersonen.

Die Einschätzungen von Eltern und Lehrpersonen bezüglich der *Schulleistungen des Kindes* unterscheiden sich einerseits in den Hauptfächern Deutsch mündlich und Mathematik: Die Eltern schätzen die Leistungen ihrer Kinder als signifikant höher ein als die Lehrpersonen (Deutsch: $t=-5.5$; $df=88$; $p<.001$; Mathe: $t=-4.1$; $df=151$; $p<.001$)³¹.

²⁸ Der nachgewiesene Effekt ist von mittlerer Bedeutsamkeit ($d=.707$).

²⁹ Dabei ist der nachgewiesene Effekt von kleiner Bedeutsamkeit ($d=.359$).

³⁰ Dieser Effekt ist ebenfalls von mittlerer Bedeutsamkeit ($d=.617$).

³¹ Die Effekte sind von mittlerer Bedeutsamkeit: $d=.73$ resp. $d=.79$.

Andererseits zeigt sich ein gegenläufiges Ergebnis in den Bereichen Sport und Zeichnen, wo die Lehrpersonen die Leistungen der Kinder signifikant höher bewerten als die Eltern (Sport: $t=4.17$; $df=150$; $p<.001$; Zeichnen: $t=3.2$; $df=151$; $p<.01$)³².

Im Bereich *Schulschwierigkeiten* zeigt sich, dass die Eltern verschiedene Aspekte als signifikant weniger problematisch erachten als die Lehrpersonen: Nach Einschätzung der Lehrpersonen zeigt das Kind im Bereich seiner Stärken leistungsmässig seltener was es kann ($t=4.6$; $df=151$; $p<.001$), versucht häufiger seine Stärken zu verbergen ($t=4.46$; $df=151$; $p<.001$) und es ist ihm unwohl, wenn es mit seinen Stärken konfrontiert wird ($t=2.69$; $df=37.8$; $p<.05$)³³. Ausserdem leidet es nach Beurteilung der Lehrpersonen häufiger unter erschwerter Kontaktaufnahme zu den Mitschüler/innen ($t=4.27$; $df=151$; $p<.001$), hat feinmotorische Probleme ($t=3.47$; $df=151$; $p<.01$) und Interessen, denen im Unterricht ungenügend entsprochen werden kann ($t=4.3$; $df=151$; $p<.001$)³⁴. Insbesondere die Lehrpersonen der Kinder in Spezialprogrammen beobachten im Vergleich zu Eltern und Regelklassenlehrpersonen am häufigsten Schulschwierigkeiten (Kind verbirgt Stärken, zeigt leistungsmässig nicht, was es kann, leidet unter erschwerter Kontaktaufnahme, zeigt bei Konfrontation mit Stärken Unwohlsein, hat andere Interessen als im Unterricht behandelt). Am Wenigsten werden Schulschwierigkeiten von Regelklasseneltern konstatiert. Schwierigkeiten im Bereich Feinmotorik beobachten am Häufigsten Regelklassenlehrpersonen. Unterforderung beim Kind bemerken in erster Linie die Lehrpersonen der Spezialprogramm-Kinder, am Seltensten wird dies von Regelklassenlehrpersonen beobachtet.

Zusammenfassend zeigen sich in den Einschätzungen zwischen Eltern und Lehrpersonen sowohl hinsichtlich der Diagnose Hochbegabung, als auch bezüglich Schulleistungen und Schulschwierigkeiten bedeutsame Differenzen. In der Tendenz sehen die Eltern ihr Kind positiver als die Lehrpersonen: Sie beurteilen es in verschiedenen Bereichen häufiger als hoch begabt, schätzen die Schulleistungen in den Leistungsfächern höher ein und beobachten weniger Schulschwierigkeiten.

Aus methodischer Sicht ist jedoch einschränkend zu erwähnen, dass der projektintern entwickelte Fragebogen zur Vielfalt der Lernvoraussetzungen nicht vorgängig validiert wurde. Die Ergebnisse haben somit rein explorativen Charakter und könnten in einer weiterführenden Untersuchung der Hypothesenbildung dienen.

5.2.4 Anwendung inhaltsanalytischer Gütekriterien

Die Überprüfung von Reliabilität und Validität folgt entlang den theoretischen Ausführungen im Methodenteil (s. Kap. 4.5.2)

³² Die Effekte sind ebenfalls von mittlerer Bedeutsamkeit: $d=.72$ resp. $d=.48$.

³³ Bei den ersten beiden Items zeigen sich Effektstärken von grosser Bedeutsamkeit ($d=.88$; $d=.85$), beim dritten Item ist die Bedeutsamkeit von mittlerer Stärke ($d=.5$).

³⁴ Die Effektstärken sind von mittlerer Bedeutsamkeit bei den ersten zwei Items ($d=.75$; $d=.62$) und von grosser Bedeutsamkeit beim letzten Item ($d=.9$).

Reliabilitätsüberprüfung

Die Inhaltsanalyse folgte dem in Kap. 4.5.3.3 skizzierten Ablaufmodell. Nach der endgültigen Fassung des Codierschemas wurden die ersten drei Interviews recodiert. Da nur geringfügige Anpassungen im Codierschema nötig waren, konnte durch die Recodierung das Analyseinstrument nochmals auf das Material angewendet werden (*Stabilität*). Die Intercodereliabilität nach der Recodierung der ersten drei Interviews durch zwei Auswerterinnen betrug $R = .83$ (*Reproduzierbarkeit*).³⁵ Bei der Revision des Codierschemas mussten einzelne Kategorien klarer definiert und enger eingegrenzt werden (*Exaktheit*).³⁶

Validitätsüberprüfung

Vereinzelt wurden Haupt- und Unterkategorien auf ihre Homogenität getestet. Dazu wurden alle Textstellen dieser Kategorien gesammelt und auf ihre inhaltliche Verwandtschaft überprüft (*semantische Gültigkeit*).³⁷ Dabei erwiesen sich die überprüften Textstellen einer Kategorie als in hohem Masse homogen. Die Stichprobenziehung erfolgte gemäss den in Kapitel 4.2.1 formulierten Kriterien (*Stichprobengültigkeit*). In der Diskussion werden die Hauptaussagen der Studie mit bereits existierenden Untersuchungsergebnissen verglichen und es zeigen sich klare Parallelen. Jedoch existieren Studien mit ähnlicher Fragestellung und ähnlichem Untersuchungsgegenstand bisher kaum, was die Validierung erschwerte (*korrelative Gültigkeit, Konstruktgültigkeit*).

5.3 Entwicklungsförderliche und entwicklungshemmende Bedingungen aus Sicht des hoch begabten Kindes und seiner Lehrpersonen³⁸

Bislang liegen nur wenige Studien zu möglichen Entwicklungsbeeinträchtigungen hoch begabter Kinder und Jugendlicher vor. Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse derjenigen Teilstudien des Nationalfondsprojektes „Erziehung und Bildung hoch begabter Kinder und Jugendlicher“ referiert, die sich mit Entwicklungsbeeinträchtigungen aus Sicht des Kindes und der Lehrperson befassen, weil sie anschliessend in die Diskussion des spezifizierten Beratungsmodells auf die Situation in der Hochbegabtenberatung einfließen (s. Kap. 7), um dadurch eine umfassende Analyse zu ermöglichen.

In die Studie des Nationalfondsprojektes wurden Schülerinnen und Schüler aufgenommen, bei denen im Rahmen der Regelklasse angebotene Fördermöglichkeiten als nicht ausreichend erachtet wurden und die darum besonderen Erziehungs- und Bildungsangeboten zugewiesen worden waren. Die Aufmerksamkeit wurde insbesondere auf den

³⁵ Die Intercodereliabilität wurde wie folgt berechnet: $R = (\text{Zahl der Auswerterinnen}) \times (\text{Zahl der übereinstimmenden Urteile}) / \text{Zahl aller Codeurteile}$.

³⁶ Insbesondere musste zwischen „spezifische Lernbedürfnisse des Kindes“ und „Persönlichkeitsmerkmale des Kindes“ unterschieden werden. Ausserdem wurde die Codierung „schulische Prognose“ bei der Revision neu aufgenommen.

³⁷ Die Homogenitätsüberprüfung wurde bei folgenden Kategorien vorgenommen: „aktuelle schulische Situation“, „Diagnose Hochbegabung“ und „Wertorientierungen gegenüber Lehrperson“.

³⁸ Ausführlich werden die Ergebnisse in Hoyningen-Süess und Gyseler (2006) beschrieben.

Vergleich dieser Kinder und Jugendlichen mit denjenigen hoch Begabten gerichtet, die offenbar im Rahmen der Regelklasse angemessen unterrichtet werden können. Ausserdem wurden die Lehrpersonen beider Gruppen hoch begabter Schülerinnen und Schüler befragt.

Die Untersuchung zeigte keine schwer wiegenden oder stark ausgeprägten Entwicklungsbeeinträchtigungen, die charakteristisch für hoch begabte Kinder wären. Vielmehr wiesen hoch begabte Schülerinnen und Schüler – sowohl diejenigen, die in der Regelklasse unterrichtet werden, als auch diejenigen, die zusätzlich spezifische Förderung erhalten – insgesamt grosse Gemeinsamkeiten in den untersuchten Persönlichkeitsmerkmalen auf. Dennoch konnten einige wichtige Unterschiede zwischen hoch Begabten in Regelklassen und hoch Begabten in teil- oder vollzeitlichen Spezialprogrammen konstatiert werden.

Es zeigte sich, dass hoch begabte Kinder in Spezialprogrammen mit *Leistungsanforderungen* ungünstig umgehen. Die hoch begabten Kinder in Spezialprogrammen liessen sich durch Leistungsanforderungen stärker verunsichern als hoch begabte Kinder in Regelklassen. Sie entwickelten deswegen auch Ängste und somatische Symptome wie Bauchweh. Es sieht so aus, als ob sich die hoch begabten Kinder in Spezialprogrammen ihre Leistungen gar nicht recht zutrauen. Auf diese Möglichkeit gaben ihre *Attribution von Erfolg* einen Hinweis. Zwar bezeichneten alle hoch begabten Kinder die Anstrengung als wichtigsten Faktor für Erfolg, aber die hoch begabten Kinder in Regelklassen schrieben Erfolge mehr als die hoch begabten Kinder in Spezialprogrammen ihren Fähigkeiten zu, wobei die hoch Begabten in Spezialprogrammen ihre Erfolge immerhin noch stärker als die durchschnittlich Begabten mit Können erklärten. Ob diese Attributionen und Befindlichkeiten auf unterschiedliche Schullaufbahnen zurückzuführen sind oder auf manifeste schulische Leistungsunterschiede, musste offen bleiben.

Wenn Erfolge auf eigene Fähigkeiten zurückgeführt werden – so nimmt man in der Literatur an – habe dies einen bestärkenden Einfluss auf Leistungskonzepte, wirke sich jedoch wenig motivierend auf die Anstrengung für zukünftige Leistungen aus (Ryckman & Beckham, 1987). Dies traf auf die hier befragten hoch begabten Kinder in Regelklassen aber offenbar nicht zu. Obschon sie Erfolge am Stärksten auf ihre Fähigkeiten zurückführten, blieb Anstrengung auch für sie eine *wichtige* Erklärung von Erfolgen und Misserfolgen. Im Unterschied dazu war für die hoch begabten Kinder in Spezialprogrammen Anstrengung bzw. mangelnde Anstrengung die *zentrale* Begründung für Erfolge und Misserfolge. Man könnte dies als Bescheidenheit würdigen, wenn sich die hoch begabten Kinder in Spezialprogrammen damit nicht in einer Leistungsspirale bewegen würden, die irgendwann einmal in einem Erschöpfungszustand zum Stillstand kommen könnte. Autoren wie Pyrit und Mendaglio (2003) sprechen sich zu Recht dafür aus, hoch Begabte frühzeitig aus dieser negativen Spirale herauszuholen und sie darin zu bestärken, Erfolge vermehrt auch mit eigenen Fähigkeiten zu begründen. Wie die Studie zeigte, ist nicht grundsätzlich damit zu rechnen, dass die Kinder dann jegliche Anstrengung vermeiden.

Auch das *soziale Verhalten und die sozialen Erfahrungen* von hoch Begabten gehörte zu den interessanten Unterschieden zwischen hoch begabten Kindern in Regelklassen und in Spezialprogrammen. Obschon die Ausprägungen des sozialen Interesses und der sozialen Angst bei hoch begabten Kindern in Regelklassen und in Spezialprogrammen vergleichbar waren, zeigten sich die hoch begabten Kinder in Spezialprogrammen deutlich weniger kontaktbereit und gaben auch an, weniger gute Sozialerfahrungen mit Mitschülerinnen und Mitschülern zu machen. Obwohl die hoch begabten Kinder, die nur teilzeitlich in Spezialprogrammen unterrichtet werden, nach ihren Erfahrungen in der Regelklasse gefragt wurden, ist damit zu rechnen, dass eine gewisse Konfundierung der Antworten auf ihre Situation in den Spezialprogrammen und in den Regelklassen stattgefunden haben könnte. Es war demnach nicht einwandfrei zu schliessen, worauf die geringere Kontaktbereitschaft und die schlechteren Sozialerfahrungen zurückzuführen waren. Bestand ein Misfit aufgrund einer sozialen Asynchronie mit den anderen Kindern der Regelklasse? Oder aber vermochte der Kontakt, den sie nun zu anderen hoch Begabten mit ähnlichen Interessen haben, ihr soziales Erleben und Verhalten wider Erwarten nicht zu verbessern? Die Befunde der hoch Begabten, die in einer vollzeitlichen Begabtenförderung sind und trotzdem noch immer eine geringere Kontaktbereitschaft zeigen als die hoch begabten Kinder in teilzeitlichen Förderprogrammen, deuten auf diesen Aspekt hin.

Kognitiv gleich Begabte, also Kinder mit ähnlichen Fähigkeiten und Interessen um sich zu haben, bewirkt demnach keine erhöhte Kontaktbereitschaft. Freund-Braier (2000; 2001) konstatiert bei hoch Begabten im Vergleich mit durchschnittlich Begabten ebenfalls eine tiefere Kontaktbereitschaft. Sie und andere Autorinnen vermuten aber dahinter ein reiferes Freundschaftskonzept, das die Qualität des Kontakts über die Quantität stellt (Kovaltchouk, 1998; Freund-Braier, 2000; Schilling, 2000).

Aufgrund der Ergebnisse lag jedoch noch eine andere Vermutung nahe. Es könnte hier vielmehr um die emotionale Verbundenheit mit anderen Kindern gehen, welche sich bei ähnlichen intellektuellen Fähigkeiten offenbar nicht einfach ergibt. In der Gruppe der hoch begabten Kinder im vollzeitlichen Spezialprogramm zeigte sich, dass diese Kinder zwar untereinander genügend Gleichgesinnte fanden, die ihre kognitiven Interessen teilen. Daneben möchten sie aber vermutlich wie andere Kinder auch Freundinnen und Freunde haben, die sie emotional ansprechen und mit denen sie spielen können. Es ist anzunehmen, dass nicht die gleichen Kinder den intellektuellen und den emotionalen Erwartungen der hoch Begabten entsprechen können und die Kontaktbereitschaft der Kinder im vollzeitlichen Spezialprogramm aus diesem Grund geringer ausgeprägt sein könnte. – Ihre unterschiedlichen intellektuellen und emotionalen Bedürfnisse können hoch begabte Kinder vermutlich nur in verschiedenen Freundeskreisen befriedigen, was auch in Fachkreisen betont wird. Dazu müssen sie jedoch auf Kinder ausserhalb der Schule zugehen können, ob und inwiefern sie dabei erfolgreich sind, konnte mit dieser Untersuchung nicht beantwortet werden.

Die erhöhte Skala „Aggression“ in der Gruppe der hoch Begabten in Spezialprogrammen lässt sich zumindest teilweise durch Schwierigkeiten beim Verständnis von zwischenmenschlichen Prozessen erklären. Ein ungenügendes Verständnis von sozialen

Vorgängen könnte zu Frustrationsgefühlen und Aggression führen. Aggressive Verhaltensweisen erschweren den sozialen Umgang mit den Kindern und den Erwachsenen weiter und das unerwünschte Verhalten wird vermutlich durch Sanktionen in der Schule und in der Familie weiter verstärkt – hoch Begabte als trotzig Einzelkämpfer. Nicht erstaunlich ist dann, dass die hoch Begabten in Spezialprogrammen ihre Lehrpersonen als besonders streng erleben. Dies dürfte Ausdruck davon sein, dass sie stark strukturiert geführt werden müssen und dies auch wahrnehmen und auf ihre Weise honorieren, indem sie die Beziehung zur Lehrperson als grundsätzlich positiv beurteilen.

Mit der beschriebenen Diskrepanz im sozialen Erleben und Verhalten von hoch begabten Kindern ist auch eine weitere Asynchronie identifiziert. Sie betrifft ein Spannungsfeld innerhalb des Kindes, das sich auf die Interaktion mit seiner Umwelt massiv auswirkt. Wenn ein Kind sein offenbar vorhandenes soziales Interesse nicht mit Kontaktbereitschaft und guten sozialen Erfahrungen umsetzen kann, führt dies zu Frustrationsgefühlen beim Kind selbst. Zudem weiss sein Umfeld oft nicht, wo genau die Schwierigkeiten des Kindes liegen und wie darauf zu reagieren ist.

Aufgrund der Ergebnisse konnte festgestellt werden, dass die Befindlichkeit der hoch begabten *Mädchen* in Regelklassen gut war. Sie waren emotional unauffällig, schätzten ihre intellektuelle Leistungsfähigkeit sogar höher ein als die Knaben und fühlten sich stärker als diese wertgeschätzt. Ihr soziales Interesse war grösser als das der hoch begabten Knaben in Regelklassen, sie waren kontaktbereiter und ihre sozialen Erfahrungen mit Mitschülerinnen und Mitschülern waren besser. Vermutlich sind diese ausgeprägten sozialen Stärken der hoch begabten Mädchen in Regelklassen auf einen Reifungsvorsprung zurückzuführen, denn im Vergleich mit den Knaben wendeten sie zur Stress-Bewältigung auch häufiger Problemlösestrategien an.

Diese Aussagen zur ausgesprochen guten Befindlichkeit der hoch begabten Mädchen in Regelklassen liessen sich für die Mädchen in den Spezialprogrammen dagegen nicht aufrechterhalten. Sie waren überdurchschnittlich aggressiv – auch aggressiver als die hoch begabten Knaben in Spezialprogrammen – und überdurchschnittlich empfindsam.

Die Befragung der Lehrpersonen ergab zwei unterschiedliche Bedingungsfaktoren, die hemmend auf die schulische Entwicklung des Kindes wirken:

Für eine Gruppe von Lehrpersonen standen die Schwierigkeiten des Kindes im schulischen Unterricht im Zentrum, die sich in Form von Lernschwierigkeiten oder Verhaltensauffälligkeiten zeigten. Andere Lehrpersonen hingegen meinten mit Schulschwierigkeiten primär der Umstand, dass die Schule Schwierigkeiten hat, dem Kind mit seinen spezifischen Lernbedürfnissen gerecht zu werden. Falls sich weder Entwicklungsbeeinträchtigungen beim Kind zeigten, noch Schwierigkeiten der Schule beobachten liessen, den Bedürfnissen und Kompetenzen des Kindes gerecht zu werden, wurden keine besonderen Erziehungs- und Bildungsmaßnahmen eingeleitet.

Zusammenfassend zeigte sich, dass bei hoch begabten Kindern insbesondere Schwierigkeiten im Umgang mit Leistungsanforderungen, Probleme im sozialen Verhalten und

Erleben und bei Mädchen zusätzlich ein auffälliges psycho-emotionales Verhalten als entwicklungsbeeinträchtigend beurteilt werden und in der Folge spezifische Bildungs- und Erziehungsmassnahmen nach sich ziehen. Ein Teil der Lehrpersonen beurteilen nicht die kindliche Entwicklung als beeinträchtigt, sondern erleben vielmehr die schulischen Bedingungen für diese Kinder als entwicklungshemmend.

6. Diskussion

Im Folgenden wird aus der Perspektive der Eltern zusammenfassend diskutiert, welche entwicklungsförderlichen und entwicklungshemmenden Bedingungen und Konstellationen bezüglich der Schule sich für das hoch begabte Kind zeigen. Vorgängig wird auf dem Hintergrund der Ergebnisse erörtert, inwiefern in Familien mit hoch begabten Kindern spezifische strukturelle und funktionale Charakteristika vorliegen.

6.1 Gibt es die „typische“ Familie mit hoch begabten Kindern?

Aufgrund des komplexen Untersuchungsinstrumentes haben sich an der schriftlichen Familienbefragung vorwiegend Schweizer Familien mit höherem sozioökonomischem Status beteiligt. Im Bezug auf die Gesamtheit der Kinder, die an der Untersuchung teilgenommen haben, findet also eine ungewollte Selektion statt, die jedoch zu erwarten war.³⁹ Die geringere Beteiligung von fremdsprachigen Eltern und von Familien mit tieferem sozioökonomischem Status ist insbesondere bei den erfassten Familien mit einem hoch begabten Kind bedauerlich, da diese Kinder häufig als besonders anfällig für psychische Schwierigkeiten und schlechte Schulleistungen beschrieben werden und aus Beratungsstellen berichtet wird, dass diese Familien grosse Schwierigkeiten im Umgang mit ihrem hoch begabten Kind haben. Diesen Befunden kann nun aufgrund der Datenlage weder widersprochen werden noch finden sie Bestätigung (vgl. Kap. 5.1)

Trotz der realisierten Parallelisierung bezüglich elterlicher Berufstätigkeit zeigen sich zwischen der Gruppe hoch begabter Kinder in der Regelklasse und der Gruppe durchschnittlich begabter Kinder bedeutsame Unterschiede hinsichtlich des sozioökonomischen Status bei den teilnehmenden Familien. Es bestätigt sich, dass hoch begabte Kinder – ob sie in Regelklassen unterrichtet werden oder Teilnehmende an einem Spezialprogramm sind – aus Familien mit höherer elterlicher Ausbildung und höherem Berufsstatus der Eltern stammen. Eine Sonderschulung kommt weit häufiger hoch begabten Einzelkindern zuteil. Dies erklärt sich vermutlich auch durch den hohen organisatorischen und in der Regel auch höheren finanziellen Aufwand für die Familie. Ein Zusammenhang zwischen der Wahl des vollzeitlichen Spezialprogramms und einem höheren sozioökonomischen Status der Familie ist aber nicht gegeben.

Die vorliegenden Ergebnisse zum Beziehungsgeflecht bei Familien mit einem hoch begabten Kind bestätigen ansatzweise die aus der Literatur gewonnene Erkenntnis, dass sich tendenziell Besonderheiten in den innerfamiliären Beziehungen in denjenigen Familien zeigen, die ausdrücklich auf die aussergewöhnliche Begabung ihres Kindes hingewiesen worden sind.

³⁹ In der Literatur zeigt sich, dass sich Versuchspersonen, die sich an einer schriftlichen Fragebogenuntersuchung beteiligen, in der Regel eine höhere Schulbildung sowie ein stärkeres Interesse am Untersuchungsthema haben (Binder, Sieber & Angst, 1979, zit. nach Wittmann, 2003).

In den Familien der Kinder in den Spezialprogrammen – aber nur bei Familien mit jüngeren Kindern – zeigen nämlich die Väter deutlich grössere Unzufriedenheit mit den familiären Beziehungen und erleben die Vater-Kind-Beziehung als belasteter. Ungeklärt sind die Gründe für diese Unzufriedenheit. Die Frage, ob dafür in erster Linie die Persönlichkeit des hoch begabten Kindes und die ihm zugeschriebenen besonderen Bedürfnisse ausschlaggebend sind oder ob umgekehrt die Familiensituation der bestimmende Faktor für die Unzufriedenheit in der Familie ist kann nicht beantwortet werden.

Die Eltern hoch begabter Kinder schätzen ihr Kind in den schulischen Leistungsfächern höher und bezüglich Schulschwierigkeiten als unproblematischer ein, als dies deren Lehrpersonen tun. Ausserdem bezeichnen die Eltern ihr Kind hinsichtlich verschiedener Begabungsdimensionen häufiger als hoch begabt.⁴⁰ Obwohl eine positive Einschätzung des Kindes durch die Eltern begrüssenswert ist, lässt sich vermuten, dass dadurch elterliche Erwartungen an das Kind entstehen könnten, denen es sich unter Umständen nicht gewachsen fühlt. Ausserdem könnten die unterschiedlichen Einschätzungen zwischen Eltern und Lehrpersonen zu divergierenden Schlussfolgerungen bezüglich notwendiger schulischer Interventionen führen.

6.2 Förderliche und hemmende Bedingungen für die schulische Entwicklung des hoch begabten Kindes

Nachfolgend wird erstens diskutiert, welche Bedingungen die Eltern für die schulische Entwicklung ihres hoch begabten Kindes als besonders günstig und entwicklungsförderlich beurteilen, so dass entweder keine besonderen schulischen Massnahmen angezeigt sind oder diese frühzeitig eingeleitet werden können. Zweitens wird aufgezeigt, dass bestimmte Bedingungen – wider Erwarten - zwar nicht als günstig, aber auch nicht als entwicklungshemmend eingeschätzt werden. Drittens wird erörtert, welche Bedingungen die Eltern als ungünstig beurteilen, so dass sie sonderpädagogische Fördermassnahmen als notwendig erachten.

Wird die Beziehung zwischen Schule und Elternhaus als zufriedenstellend eingeschätzt, stellt dies eine günstige Bedingung für die schulische Entwicklung des Kindes dar und besondere Fördermassnahmen stehen nicht zur Diskussion. Dazu tragen insbesondere kongruente Wertorientierungen zwischen Eltern und Lehrperson bei sowie der Lehrperson zugeschriebene Fähigkeiten, auf die emotionalen und sozialen Bedürfnisse des hoch begabten Kindes angemessen einzugehen.

Akzeptieren Eltern und Lehrpersonen die Diagnose Hochbegabung stellt dies ebenfalls eine günstige Bedingung für die weitere schulische Entwicklung des Kindes dar, denn auf diesem Hintergrund kann diskutiert werden, ob spezielle Fördermassnahmen ergriffen werden sollen, um Entwicklungsbeeinträchtigungen vorzubeugen oder ob dazu keine Notwendigkeit besteht.

⁴⁰ Ähnliche Unterschiede könnten sich auch zwischen Eltern und Lehrpersonen durchschnittlich begabter Kinder zeigen. Dies wurde jedoch in der vorliegenden Arbeit nicht untersucht.

Dabei können die Haltungen bezüglich der Diagnosestellung verschieden sein und auch die Szenarien zu möglichen Auswirkungen der Diagnose auf die Entwicklung des Kindes. Während sich ein Teil der Eltern erleichtert fühlt und weitgehend von positiven Auswirkungen berichtet, werden andere durch die Diagnosestellung eher verunsichert und äussern negative Gefühle.

Der Zusammenarbeit zwischen Familie und Lehrperson, insbesondere hinsichtlich der erwähnten Aspekte, messen also die befragten Eltern grosses Gewicht bei. Die Wichtigkeit einer konstruktiven Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus betonen auch Colangelo und Dettmann (1982). Sie charakterisieren vier unterschiedliche Typen von Beziehung zwischen der Schule und der Familie eines hoch begabten Kindes:

- *Kooperationsbeziehung*: Sowohl die Schule als auch die Eltern sind aktiv und es findet ein offener Informationsaustausch statt.
- *Konfliktbeziehung*: Die Schule verhält sich passiv, die Eltern dagegen aktiv. Die Lehrperson denkt, dass der reguläre Unterricht dem hoch begabten Kind genügen müsste. Die Eltern machen die Schule für die auftretenden Probleme verantwortlich und sie werden - unter Umständen auf privater Basis - selber aktiv.
- *Interferenzbeziehung*: Die Schule ist aktiv, die Eltern hingegen passiv. Die Eltern befürchten negative Folgen durch die Etikettierung des Kindes als hoch begabt und haben Angst vor negativen Konsequenzen für die Geschwister und für die Beziehungen zur Peer-Gruppe.
- *Natürliche Entwicklung*: Sowohl Schule als auch Elternhaus sind passiv. Beide sind der Meinung, dass die Entwicklung gut verläuft, im Sinne „high ability will take care of itself“ (Colangelo & Dettmann, 1982, zit. nach Colangelo & Assouline, 2000).

Eine konstruktive Zusammenarbeit kann demzufolge nur unter der Voraussetzung stattfinden, dass beide sich gleichermassen aktiv resp. passiv verhalten. Sobald schulische Probleme auftreten und nur von einer Seite als Schwierigkeiten der Schule im Umgang mit dem Kind oder als Schwierigkeiten des Kindes mit den Anforderungen der Schule wahrgenommen werden, ist das Finden von Lösungen deutlich erschwert.

Hoffmann (1999) postuliert deswegen den Dialog zwischen Schule und Elternhaus als Grundlage für eine konstruktive Zusammenarbeit. „Das Fehlen eines auf Verstehen und Verständigung zielenden Dialoges zwischen der Institution Familie und der Institution (Grund-)Schule (bzw. zwischen Eltern/-teil und Lehrer/in) führt oft zu unrealistischen gegenseitigen Erwartungen, was potentielle Unzufriedenheit, Unsicherheit und Konfliktpotential auf beiden Seiten erzeugt“ (Hoffmann, 1999, S. 416). In ihrer Studie können Neuenschwander, Balmer, Gasser-Dutoit, Goltz, Hirt, Ryser und Wartenweiler (2005) zeigen, dass der Dialog zwischen Schule und Familie in erster Linie bedeutet, die Eltern transparent und gezielt zu informieren. Insbesondere über Beurteilung und Übertritt wollen die Eltern informiert sein und messen der Qualität bei der Beurteilungsbegründung des Kindes grosses Gewicht bei.

Die Studie zeigt, dass sich jene Eltern eher informiert fühlen, die die Wichtigkeit der Information in der Zusammenarbeit hoch einschätzen. Vor allem sind dies Familien bildungsnaher Schichten, wie dies bei den Familien hoch begabter Kinder überdurchschnittlich häufig der Fall ist. Informiertheit der Eltern trägt wesentlich zum Aufbau von Vertrauen zwischen Elternhaus und Schule bei, dem zweiten wichtigen Merkmal im Zusammenarbeitsprozess.

Je besser die Eltern informiert sind, desto eher könnte sich ihr Interesse an der Zusammenarbeit verstärken, was auch vertrauensfördernd wirken kann. Durch ein höheres Vertrauen und das Gefühl, informiert zu sein, könnte sich die Einstellung der Eltern dahingehend verändern, dass sie die Wichtigkeit der Information an sich, aber auch die Wichtigkeit der Ziele in der Zusammenarbeit höher einschätzen. Diese Einstellung wiederum könnte dazu beitragen, dass die Eltern eher den Eindruck haben, informiert zu sein. Mit einem solchen Kreisprozess werden die realen Möglichkeiten optimistisch eingeschätzt. (Neuenschwander et al., 2005, S. 255)

Besteht zwischen Eltern und Lehrpersonen gegenseitiges Vertrauen und gegenseitige Informiertheit, werden auch Fördermassnahmen, die ergriffen werden müssen, eher wirken. Gelingt der Prozess der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus wird allgemein eine höhere Schulakzeptanz erreicht. Die Schule kann in diesem Sinne den Eltern zeigen, dass sie gute Arbeit leistet, dass das Kind bei der Lehrperson guten Unterricht erhält.

Neuenschwander et al. (2005) plädieren dafür, dass Schulen ihr Konzept der Eltern-Lehrperson-Zusammenarbeit schriftlich festhalten und den Eltern vorstellen. Die Studie zeigt aber auch, dass die Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule Risiken birgt: Erstens kann durch die Zusammenarbeit die Beurteilung eines Kindes beeinflusst werden, zweitens können sich Konflikte zwischen den Parteien entwickeln. Beurteilungsverzerrungen zeigen sich insbesondere bei bildungsnahen Eltern, die durch die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus am meisten profitieren. Diesen Eltern kann es gelingen durch ihre hohen Erwartungen an das Kind, die Attribuierung von Erfolg auf die Fähigkeiten des Kindes sowie die Relevanz, welche sie Informationen über Rahmenbedingungen des Unterrichts beimessen, die Beurteilung des Kindes durch die Lehrperson positiv zu beeinflussen. Konflikte zwischen Elternhaus und Schule können unter anderem in Fragen der Erziehung entstehen, an der beide Parteien, wenn auch unterschiedlich, beteiligt sind. Neuenschwander et al. (2005) betonen, dass sich vor allem aus der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Kultur, Religion oder sozioökonomischer Schicht differierende Wertorientierungen in Erziehungsfragen ergeben, die zu Meinungsverschiedenheiten führen können. Die vorliegende Studie bestätigt den Befund, dass inkongruente Wertorientierungen zwischen Eltern und Schule zu Konflikten führen können, zeigt aber auch auf, dass differierende Wertorientierungen nicht zwingend mit kulturellen oder strukturellen Unterschieden zwischen Eltern und Lehrperson einhergehen. Vielmehr ist aufgrund der Ergebnisse anzunehmen, dass Lehrpersonen bei Eltern, bei denen sie einen dem eigenen ähnlichen soziodemografischen Hintergrund vermuten, von geringen Unterschieden in den Wertorientierungen ausgehen und diese demzufolge kaum thematisieren.

Wider Erwarten zeigt sich, dass Langeweile des hoch begabten Kindes in der Schule - ein häufig genannter Grund für die Zuschreibung von besonderen pädagogischen Bedürfnissen - aus Sicht der Eltern nicht zwingend schulische Konsequenzen erfordert. Denn solange die tatsächlich vorhandenen schulischen Probleme als Schwierigkeiten des Kindes mit den schulischen Anforderungen interpretiert werden und die Eltern gleichzeitig zufrieden mit der Arbeit der Lehrperson sind, betrachten die Eltern die Entwicklung ihres Kindes nicht als gefährdet und es besteht aus ihrer Sicht kein Bedarf für spezielle Fördermassnahmen. Mit anderen Worten erfordern aus der Sicht der Eltern Verhaltens- und Leistungsschwierigkeiten des Kindes nicht zwingend sonderpädagogische Massnahmen. Die Eltern formulieren dazu drei Gründe:

- Im Gespräch mit der Lehrperson können gemeinsam Lösungen erarbeitet werden.
- Die Hochbegabung hat aufgrund des kindlichen Verhaltens nicht erste Priorität.
- Die Eltern beurteilen die Schulprobleme nicht als Folge der hohen Begabung.

Einem Teil der Eltern ist die Diagnosestellung unwichtig. Sie sehen die Begabung ihres Kindes nicht unter dieser Perspektive. In der Konsequenz sind spezielle Förderprogramme – die in der Regel eine klare Diagnose erfordern – kein Thema.

Wenn Eltern die Schulprobleme des Kindes als Schwierigkeiten der Schule mit den besonderen Bedürfnissen des Kindes interpretieren, erleben sie das als beeinträchtigend für die kindliche Entwicklung. In der Konsequenz suchen sie nach einer angemessenen schulischen Lösung.

Insbesondere Eltern, die unzufrieden mit der Arbeit der Lehrpersonen sind drängen auf besondere pädagogische Massnahmen, weil sie Entwicklungsbeeinträchtigungen für ihr Kind fürchten. Dabei konzentrieren sich ihre Ansprüche an die Lehrperson vorrangig auf die Notwendigkeit der Befriedigung intellektueller Bedürfnisse des Kindes und auf methodisch-didaktische Anpassungen. Es darf vermutet werden, dass in diesen Situationen ein beeinträchtigtes Vertrauensverhältnis zwischen Eltern und Lehrperson besteht.

Eine Befragung hoch begabter Primarschulkinder zu den Qualitäten einer guten Lehrperson durch Vialle (1998) zeigt, dass den Kindern selber nicht nur intellektuelle und didaktische, sondern auch persönliche Qualitäten einer Lehrperson sehr wichtig sind. Vorrangig werden folgende Qualitäten genannt: Hilfsbereitschaft, Sinn für Humor, Neugierde, Verständnis haben, herausfordernde Aufgaben stellen, Kreativität, interessanten Unterricht gestalten, gut organisiert sein (Vialle, 1998, zit. nach Baldwin, Vialle & Clarke, 2000).

Wird die Diagnose Hochbegabung von der Lehrperson angezweifelt stellt dies – aus elterlicher Perspektive - ebenfalls eine ungünstige Bedingung für die schulische Entwicklung des Kindes dar. Die Lehrperson reagiert in diesem Fall mit Unverständnis und will die Sichtweise der Eltern, dass die Schulschwierigkeiten vor allem auf dem Hintergrund der Hochbegabung gesehen werden müssen, nicht akzeptieren.

Die Zufriedenheit der Eltern mit der Schule ist gering und von den Eltern werden besondere pädagogische Massnahmen eingefordert.

Aufgrund der vorliegenden Ergebnisse darf vermutet werden, dass bestimmte Einschätzungen von Eltern bezüglich „gutem“ Unterricht beeinträchtigend auf die schulische Entwicklung des Kindes wirken dürften. Insbesondere hinsichtlich der Leistungsansprüche an die Kinder, der Unterrichtsorganisation und teilweise hinsichtlich der Rolle der Lehrperson unterscheiden sich die Einschätzungen der Eltern hoch begabter Kinder in Regelklassen von den Beurteilungen der Eltern hoch begabter Kinder in Spezialprogrammen. Offen bleibt, ob sich die Wertorientierungen der Eltern sonderbeschulter Kinder mit Hochbegabung in erster Linie durch ihre bisherigen Erfahrungen mit dem Regelklassenunterricht verändert haben oder ob die Sonderschulung auch aufgrund bestehender Divergenzen in zentralen Werten zwischen Regelklassenlehrpersonen und Eltern notwendig wurde. Das Vertrauensverhältnis zwischen den ehemaligen Regelklassenlehrpersonen und den Eltern scheint aber in beiden Fällen aufgrund unterschiedlicher Auffassungen getrübt. Für die Interpretation, dass Divergenzen mit der Lehrperson von vornherein bestanden, spricht beispielsweise die Untersuchung von Hofer, Klein-Allemann und Noack (1992). Sie zeigen in ihrer Studie, dass Kinder in der Schule dann besser zurecht kommen, wenn sie dort ähnliche Bedingungen wie in der Familie vorfinden.

Als Ergebnis zeigte sich ein Abfall in den Schulleistungen der Schüler mit dem Ausmass an Diskontinuität der Beziehungen zwischen Familie und Schule: in kohäsiven Klassen erhielten Kinder aus kohäsiven Familien durchschnittlich die besten Noten. In autoritären Klassen leisteten Kinder aus autoritären Familien gleich viel wie erstere. Und Kinder aus laissez-faire Familien machten in ebensolchen Klassen die grössten Fortschritte in den letzten zwei Jahren. (Hofer, Klein-Allemann & Noack, 1992, S. 224)

Dieses Ergebnis bestätigt die Annahme, dass eine Divergenz familiärer und schulischer Beziehungssysteme eine für die schulische Entwicklung des Kindes hinderliche Bedingung darstellt.

Auch Petzold (1999) betont, dass Einstellungen und Erwartungen der Schule einerseits und der Familie andererseits im Interesse des Kindes vereinbar sein müssen, weil disrepante Erwartungen und Anforderungen schwerwiegende Störungen hervorrufen können. „Das Kind muss das Vertrauen entwickeln, dass sich die beiden Institutionen Schulsystem und Elternhaus gegenseitig respektieren und um Zusammenarbeit bemüht sind“ (Petzold, 1999, S. 100). Auf der Grundlage der Ergebnisse der vorliegenden Studie kann dementsprechend gefragt werden, wie sich elterliche Leistungserwartungen herausbilden. Nach Seginer (1983) sind hauptsächlich drei Faktoren dafür verantwortlich:

- Die Rückmeldungen zu schulischen Leistungen, die den Eltern ein wichtiges Korrektiv ihrer eigenen Erwartungen anbieten.
- Die Bildungsaspirationen der Eltern, die ihre Leistungserwartung beeinflussen.

- Das allgemeine Wissen über die Bedingungen von Schulleistungen bzw. die Fähigkeit zum Erkennen der kindlichen Begabung.

Die Verbindung zwischen den elterlichen Erwartungen und den Leistungen des Kindes geschieht im Modell nach Seginer einerseits über leistungsförderndes Erziehungsverhalten, z.B. durch hohes Interesse und Eingebundensein in die Lernaktivitäten der Kinder, andererseits auch über die bekannten Verstärkungsmechanismen Lob und Tadel. Als weiteren Faktor leistungsfördernden Erziehungsverhaltens vermutet Seginer einen eher indirekten Zusammenhang zwischen elterlichen Erwartungen und den realisierten Leistungen des Kindes durch deren eigene Leistungserwartungen (Seginer, 1983, zit. nach Tettenborn, 1996).

Werden die Eltern direkt befragt, was aus ihrer Sicht dazu führte, dass bei ihrem Kind den Regelklassenunterricht ergänzende Fördermassnahmen notwendig wurden, nennen sie drei Gründe. Sie geben an, dass das Kind mit den gestellten Anforderungen unzufrieden gewesen sei, dass die Lehrperson Schwierigkeiten im Umgang mit den speziellen Bedürfnissen des Kindes hatte und dass der Förderunterricht von einer Fachperson vorgeschlagen wurde. Die Eltern begründen die Notwendigkeit sonderpädagogischer Massnahmen also in erster Linie durch Schulschwierigkeiten des Kindes beziehungsweise Schwierigkeiten der Schule im Umgang mit dem Kind. Erst indem einerseits der Untersuchungsfokus auch auf Eltern hoch begabter Kinder in Regelklassen gerichtet wird und andererseits Erfahrungen und Wertorientierungen der Eltern differenziert erfragt werden, zeigt sich, dass die Wahrnehmungen von Eltern hoch begabter Kinder sehr heterogen sind und insbesondere Lern- und Verhaltensschwierigkeiten des Kindes in vielen Fällen *nicht* zu sonderpädagogischen Massnahmen führen, sondern dass hauptsächlich Schwierigkeiten des Umfeldes dafür verantwortlich sind.

Für die Beratungsarbeit bedeutet dies konsequenterweise, dass zukünftig insbesondere dem Umfeld hoch begabter Kinder – vorrangig der Beziehung zwischen Eltern und Lehrperson sowie den Ansichten beider Parteien bezüglich „Hochbegabung“ und „gutem“ Unterricht – vermehrt Beachtung zu schenken ist und die schulischen Lern- und Verhaltensschwierigkeiten des Kindes immer im Bezug dazu analysiert werden müssen. Implikationen für die Beratung werden im Folgenden ausführlich diskutiert (s. Kap. 7).

7. Folgerungen für die Beratung

Welche Schlüsse können aufgrund der empirischen Analysen und der theoretischen Ausführungen für die Hochbegabtenberatung gezogen werden? Im Folgenden wird erstens auf dem Hintergrund der gewonnenen Erkenntnisse ein Beratungsmodell für die Beratung von hoch begabten Kindern, deren Familien und Lehrpersonen skizziert (Kap. 7.1). In einem weiteren Konkretisierungsschritt wird zweitens das Konzept einer auf Hochbegabung spezialisierten Fachstelle beschrieben (Kap. 7.2).

7.1 Spezifizierung des allgemeinen Beratungsmodells auf die Situation in der Hochbegabtenberatung

Basierend auf Erkenntnissen aus der Literatur wurde in Kap. 2.6.4 ein allgemeines Beratungsmodell für den Kontext Schule entwickelt. Wie muss dieses Modell aufgrund der empirischen Ergebnisse für den Kontext Hochbegabung spezifiziert werden? Worauf ist besonderes Gewicht zu legen in der Arbeit mit hoch begabten Kindern, deren Eltern und Lehrpersonen? Die nachfolgenden Ausführungen folgen entlang dem erwähnten, allgemeinen Beratungsmodell, indem die Elemente des Modells – (1) Klient/innensystem mit Ist-Zustand, Soll-Zustand, aktivem Lernprozess, (2) Berater/innensystem und (3) Rahmenbedingungen – auf dem Hintergrund der empirisch gewonnenen Erkenntnisse neu diskutiert werden.

(1) Klient/innensystem

Ist-Zustand

Bei der Exploration des Ist-Zustandes wird den aktuellen schulischen Lern- und Verhaltensschwierigkeiten des Kindes in der Regel viel Gewicht beigemessen. Die vorliegenden Analysen bestätigen aber Befunde aus der Literatur, wonach die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrpersonen den eigentlichen Kern der Beratung darstellt. Wichtig für die Zusammenarbeit ist insbesondere die Eltern gezielt und transparent zu informieren, was den gegenseitigen Aufbau von Vertrauen fördert und bei der Koordination sonderpädagogischer Massnahmen hilft. Aus Sicht der Eltern sind insbesondere die Beziehung zur Lehrperson, der Umgang mit der Diagnose Hochbegabung und gemeinsame resp. unterschiedliche Wertorientierungen zwischen Eltern und Lehrpersonen ausschlaggebend für die Implementierung sonderpädagogischer Massnahmen und damit relevante Faktoren im Beratungsprozess. Die Exploration des Ist-Zustandes muss dementsprechend um diese Themen erweitert werden. Die Schulschwierigkeiten des Kindes werden somit als Ausgangspunkt der Beratung verstanden, jedoch nicht mehr als deren Kern interpretiert und die Beraterin bzw. der Berater nimmt einen konsequent systemischen Standpunkt ein, was den frühzeitigen Einbezug der Lehrperson in den Prozess bedingt.

Konkret soll die Analyse des Ist-Zustandes in der Hochbegabtenberatung folgende Aspekte schwergewichtig umfassen:

Anliegen

Die Beratungsanliegen von Eltern, Kind und Lehrperson können sehr unterschiedlich sein. Eine genaue Auftragsklärung mit allen Beteiligten ist unabdingbar.

Situationswahrnehmung

Um die aktuelle Situation differenziert erfassen zu können, sind folgende Fragen zentral:

Wie wird die aktuelle schulische (und familiäre) Situation von den Beteiligten (Kind, Eltern, Lehrperson, Berater/in) eingeschätzt? Was sehen sie als problematisch an? Werden die Schwierigkeiten des Kindes als Probleme der Schule mit dem Kind oder als Probleme des Kindes mit den Anforderungen der Schule beschrieben?

Wie ist die Beziehung zwischen Lehrperson und Kind? Wie ist die Beziehung zwischen Eltern und Lehrperson? Familien mit hohem sozioökonomischem Hintergrund können bei den Lehrpersonen Unsicherheiten, Ängste und Vorurteile auslösen: Wie charakterisiert die Lehrperson die Familie? Verfügen die Eltern über eine überdurchschnittlich hohe Ausbildung und sind sie in Berufen tätig, die mit überdurchschnittlich hohem Prestige verbunden sind? Wie können die familiären Beziehungen beschrieben werden?

Implizite Theorien

Werden Eltern mit der Diagnose Hochbegabung konfrontiert zeigen sich unterschiedliche Reaktionen: Einerseits kann die Situation klarer fassbar werden, andererseits löst die Diagnose oft Verunsicherung und Überforderung aus. Daher ist es wichtig, zu Beginn einer Beratung zu klären, warum eine Diagnose gewünscht wird. Möchten die Eltern ihr Kind anders als bisher schulen lassen und wünschen dafür eine Legitimation? Bestehen innerfamiliäre Konflikte, deren Ursprung die Eltern in der Hochbegabung des Kindes sehen? Oder wird das Kind aus Sicht der Eltern in der Schule nicht angemessen wahrgenommen, hat die Lehrperson Mühe mit seiner Andersartigkeit und sie wünschen sich eine Bestätigung ihrer Einschätzung? Ebenso ist zu ergründen, was die Lehrperson unter Hochbegabung versteht.

Zufriedenheit mit der Arbeit der Lehrpersonen zeigten insbesondere diejenigen Eltern, die Ähnlichkeiten zwischen ihren Wertvorstellungen im Bezug auf die Schule und denjenigen der Lehrperson ihres Kindes beschrieben. Für die Beratungssituation bedeutet dies, dass auch allgemeine Vorstellungen darüber, wie „guter“ Unterricht sein soll, nicht ausser acht gelassen werden dürfen, denn sie sind für das Vertrauensverhältnis zwischen Lehrperson und Eltern wichtig. Erfüllt die Lehrperson diesbezüglich die Erwartungen der Eltern? Worauf legt die Lehrperson besonderen Wert in ihrem Unterricht?

Diagnostik

Auf der Ebene der kindlichen Persönlichkeit muss die Diagnostik einerseits ein differenziertes Begabungsprofil des Kindes umfassen. Andererseits müssen die sozialen Kompetenzen und die soziale Einbettung des hoch begabten Kindes analysiert werden, denn hoch begabte Kinder mit besonderen Bedürfnissen unterscheiden sich zwar nicht hinsichtlich ihres Sozialinteresses (Wollen) von den hoch Begabten in Regelklassen, jedoch zeigen sich bezüglich ihres sozialen Verhaltens und Erlebens (Können) bedeutsame Differenzen. Sie sind weniger kontaktbereit und machen schlechtere Sozialerfahrungen. Es ist zu vermuten, dass es einerseits hoch begabte Kinder gibt, die soziale Vorgänge zu wenig verstehen und interpretieren können, andererseits scheint einigen hoch begabten Kindern eine ihren – insbesondere emotionalen – Bedürfnissen entsprechende Peergruppe zu fehlen. Ausserdem sollen die individuellen Bedingungen der Leistungsmotivation – z.B. der Umgang mit Langeweile – Teil der Diagnostik sein.

Auf der Ebene des Umfeldes sind insbesondere die Leistungserwartungen von Eltern und Lehrpersonen zu thematisieren, denn Anforderungen, die Eltern und Lehrpersonen stellen, können beim Kind Druck erzeugen und zu psychischen und/oder physischen Symptomen führen. In der Beratungsarbeit ist zu klären, ob und in welcher Form sich das Kind von wem unter Druck fühlt und wie es damit umgeht. Es sind Wege aufzuzeigen, wie das hoch begabte Kind seine hohen kognitiven Fähigkeiten und oftmals seine hohen Anforderungen an sich selber in angemessene Leistung umsetzen kann und welche Rolle Eltern und Lehrpersonen dabei spielen sollen. Bei hoch Begabten mit schlechten Schulleistungen ist insbesondere ein möglicher Pygmalion-Effekt aufzuzeigen, wenn Lehrpersonen eine diagnostizierte Hochbegabung aufgrund unangemessener Leistungen nicht akzeptieren.

Motivation

Wer wünscht eine Veränderung der aktuellen Situation und wie stark sind die einzelnen Personen bereit, etwas dafür zu tun?

Soll-Zustand

Eltern hoch begabter Kinder wenden sich häufig an eine Beratungsstelle, um Informationen über individuelle Fördermöglichkeiten zu erhalten. Implizit wird damit oft die Frage nach möglichen sonderpädagogischen Massnahmen gestellt und damit bereits ein Ziel fokussiert. Für die Beraterin bzw. den Berater besteht in diesem Prozess die Gefahr, allzu vorschnell auf die Zielvorstellungen von Eltern oder von Lehrpersonen zuzusteuern und den Ist-Zustand nur unvollständig zu explorieren. Dies kann dazu führen, dass dadurch bestehende, aber vordergründig nicht unmittelbar zu erkennende Schwierigkeiten – beispielsweise im Bereich Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrperson – unter Umständen den Erfolg einer Massnahme verunmöglichen oder sich nach Einleitung einer Massnahme erneut akzentuieren und Unzufriedenheit auslösen. Im Prozess der gemeinsamen Lösungserarbeitung ist es wichtig, die Änderungswünsche aller Beteiligten offenzulegen, die insbesondere die Beziehungsebene, den Umgang mit der Diagnose Hochbegabung und den Unterrichtsalltag betreffen können.

Aktiver Lernprozess

Um kognitive, emotionale, soziale und handlungsbezogene Lernprozesse anzuregen, vorhandene Ressourcen zu stärken und die Erhöhung von Selbststeuerung und Handlungskompetenz der Beteiligten zu unterstützen, erlangen aufgrund der empirischen Analysen folgende zwei Aspekte spezifische Bedeutung in der Hochbegabtenberatung:

- Die Beraterin bzw. der Berater muss unter Umständen konkrete Informationen zur Situation hoch begabter Kinder vermitteln, um gängige Auffassungen zu korrigieren (z.B. hoch begabte Kinder sind weder häufiger Erstgeborene noch Einzelkinder sind, die Familienbeziehungen sind nicht grundsätzlich anders).
- Die Diagnose Hochbegabung muss klar kommuniziert werden. Ausführliche Beratungsgespräche zwischen Eltern, Lehr- und Fachpersonen rund um die Diagnosestellung sind für die Akzeptanz häufig notwendig. Im ersten Moment wird die Diagnosestellung oftmals als Bestätigung erlebt und die Beteiligten fühlen sich erst im Nachhinein verunsichert. Standortgespräche sind daher wichtig.

(2) Berater/innensystem

Entscheidend für den Beratungserfolg ist auch die Person des Beraters bzw. der Beraterin. Die in Kap. 2.3.4 skizzierten allgemeinen persönlichen Ressourcen, die als Beraterin bzw. Berater erforderlich sind, werden im Folgenden nicht mehr näher ausgeführt, aber sie gelten selbstverständlich auch für den Bereich Hochbegabtenberatung. Aufgrund der Ergebnisse können aber spezifische Anforderungen an die beratende Fachperson formuliert werden:

- *Prozesswissen Beratung:* Neben allgemeinen beraterpsychologischen Kenntnissen und Gesprächstechniken sowie diagnostischen Kompetenzen muss die Beraterin bzw. der Berater über fundiertes Wissen und Können im Bereich systemischer Beratung verfügen, um Schule und Familie angemessen in den Beratungsprozess einbinden zu können, um im Umfeld vorhandene Ressourcen zu nützen und die Beteiligten vor einseitiger Verantwortung zu entlasten.
- *Objektwissen Hochbegabung:* Detailliertes Wissen zu den zentralen Anlässen einer Hochbegabtenberatung, zu angemessenen Interventionen und häufigen Problemkonstellationen, zu Persönlichkeitseigenschaften hoch begabter Kinder und deren Familien ist unabdingbar, um die Beteiligten sinnvoll beraten zu können. Dazu ist kontinuierliche Weiterbildung unerlässlich, um aktuelle Erkenntnisse aus Forschung und Praxis verfügbar zu haben.
- *Normative Überzeugungen:* Die Beraterin bzw. der Berater muss sich mit dem eigenen Begabungsverständnis und der eigenen Konzeption von Hochbegabung auseinandersetzen, denn die Beratung soll auf der Grundlage eines kohärent begründeten Hochbegabungskonzeptes basieren, um die Transparenz gegenüber den Ratsuchenden zu erhöhen, die vielleicht von anderen Vorstellungen ausgehen. Als konzeptuelle Grundlage, um sowohl Bedingungen auf die Leistungs- als auch Einflüsse auf die Persönlichkeitsentwicklung des hoch begabten Kindes zu eruieren, eignet sich das sonderpädagogische Modell der Erziehung und Bildung (s. Kap. 2.4.3), das sich auf empirische Analysen stützt und gleichzeitig nicht zu

komplex ist, um die vielfältigen Äusserungen in Beratungsgesprächen konzeptbezogen ordnen zu können.

Prozess der beraterischen Einflussnahme: Aus Perspektive systemischer Beratung beeinflusst nicht nur die Beraterin bzw. der Berater die Ratsuchenden (s. Abbildung Kap. 2.3.4), sondern ebenso wird die beratende Fachperson von den Klientinnen und Klienten beeinflusst. Dies wahrzunehmen ist für den Beratungserfolg von grosser Wichtigkeit.

(3) Rahmenbedingungen

Um eine Beratung in dieser Form durchführen zu können, insbesondere die erweiterte Erfassung des Ist-Zustandes, ist mehr Zeit erforderlich, als dies im Rahmen einer schulpsychologischen Beratung üblich ist. Dadurch stellt sich auch die Frage der entstehenden Mehrkosten.

Die Trennung des Beratungsprozesses in Einstiegsphase, Bearbeitungsphase und Rückblick-/Bewertungsphase ist sinnvoll, um nicht vorschnell mögliche Massnahmen zu diskutieren und zu planen, bevor die ausführliche Exploration des Ist-Zustandes stattgefunden hat. Im Einzelfall kann aber durchaus auch punktuelles Arbeiten aus systemischer Perspektive sinnvoll sein (z.B. in Form von Lehrpersonenberatung).

Die nachfolgende Abbildung 10 fasst die Erkenntnisse aus der Spezifizierung des allgemeinen Beratungsmodells auf die Situation in der Hochbegabtenberatung grafisch zusammen:

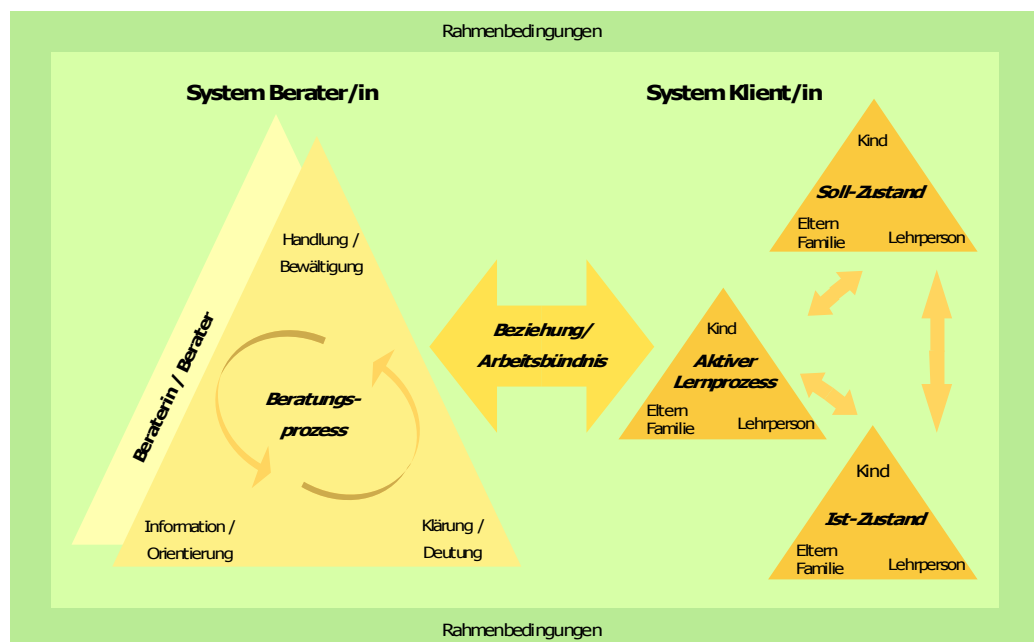


Abbildung 10: Beratungsmodell für die Einzelfallberatung im Bereich Hochbegabung

Im Folgenden werden die Resultate aus den empirischen Analysen und die Überlegungen zur spezifischen Situation in der Hochbegabtenberatung weiter konkretisiert. Es wird das Konzept der im Rahmen dieser Arbeit gegründeten, auf Hochbegabung spezialisierten Forschungs- und Beratungsstelle «svilup» skizziert.

7.2 Beratung konkret: Umsetzung der Erkenntnisse in der Forschungs- und Beratungsstelle «svilup»

Durch Ausrichtung und Angebot einer Beratungsstelle kann das Klientel mitbestimmt werden. Die Berater/innen müssen sich daher grundsätzlich überlegen, für wen sie was auf welchem Hintergrund anbieten wollen und dies konzeptuell verankern. Das Konzept soll Ratsuchende über Grundsätzliches, Angebote und Vorgehensweisen der Beratungsstelle umfassend informieren. Nachfolgend wird diese Umsetzungsarbeit geleistet und es werden Profil, Angebot, Vorgehen und Ablauf der Forschungs- und Beratungsstelle «svilup» beschrieben.

Profil der Fachstelle

Die Forschungs- und Beratungsstelle «svilup» ist eine Fachstelle für die Erziehung und Bildung von kognitiv hoch begabten Kindern und Jugendlichen. Sie richtet sich an Eltern und Lehrpersonen, die im Umgang mit hoch begabten Kindern im Kindergarten- und Schulalter Rat brauchen.

«svilup» ist rätoromanisch und heisst „Entwicklung“. Damit ist einerseits angedeutet, dass die Entwicklung des hoch begabten Kindes im Zentrum steht, im Sinne einer ganzheitlichen Betrachtung seiner kognitiven, sozialen, emotionalen und motivationalen Ressourcen und Defizite. Andererseits wird durch die Verwendung eines rätoromanischen Begriffes der Aspekt der Minderheit aufgegriffen.

Hochbegabung – im Sinne einer weit überdurchschnittlichen intellektuellen Fähigkeit, sich effektiv und schnell Wissen anzueignen, es in unterschiedlichen Situationen angemessen einzusetzen und zu differenzieren, auf welche anderen Situationen die gewonnenen Erkenntnisse übertragen werden können – wird als eines von verschiedenen Entwicklungsmerkmalen verstanden. Lernen, Verhalten und Wohlbefinden des Kindes wird vom Zusammenspiel unterschiedlicher Entwicklungsmerkmale und Sozialisationsbedingungen bestimmt. Unter Einbezug aller Beteiligten werden im Beratungsprozess die Bedingungen seitens des Kindes, der Familie und der Schule rund um die schulische und familiäre Situation differenziert erfasst.

Angebot

Das Beratungsangebot ist interdisziplinär ausgerichtet. Es wird sowohl psychologische und sonderpädagogische Diagnostik als auch Erziehungs- und Laufbahnberatung angeboten. Die Beratung kann aber auch punktuell erfolgen, z.B. in Form von Informationsgesprächen oder Lehrpersonenberatung. Konkret bietet «svilup» für Familien und Lehrpersonen Folgendes an:

a) Sonderpädagogische und psychologische Abklärungen bei Lern- und Verhaltensproblemen

Dazu wird die Problemsituation differenziert analysiert, um die ähnlichen oder unterschiedlichen Einschätzungen der beteiligten Personen zu erfassen. Folgende Leitfragen werden gestellt:

Was?	Was ist das Problem? Wo liegen die Schwierigkeiten?
Wer?	Wer hat das Problem? Leidet jemand unter der aktuellen Situation?
Wo und wann?	Wo und wann zeigt sich das Problem?
Wie?	Wie ausgeprägt ist das Problem?
Weshalb?	Weshalb zeigt sich das Problem?

Die psychologische Diagnostik umfasst auf der Ebene der kindlichen Persönlichkeit einerseits ein differenziertes Begabungsprofil, andererseits die Analyse weiterer schulrelevanter Persönlichkeitsmerkmale. Dabei wird besonderes Gewicht auf die Erfassung der sozialen Kompetenzen, der sozialen Einbettung und des Umganges mit Leistung gelegt. Auf der Ebene des Umfeldes werden ebenfalls unterschiedliche Einflussfaktoren analysiert, insbesondere werden die soziale Situation des Kindes und die Leistungserwartungen von Eltern und Lehrpersonen erfasst.

b) Unterstützung und Beratung bei Erziehungsschwierigkeiten

Eltern und Lehrpersonen werden im Umgang mit Motivationsschwierigkeiten oder im Umgang mit schwierigen sozialen Situationen und Verhaltensauffälligkeiten unterstützt. Als Folge der speziellen Bedürfnisse des hoch begabten Kindes entstehen oft Spannungssituationen in der Familie, die in der Beratung thematisiert werden können.

c) Unterstützung bei der Entwicklung und Umsetzung geeigneter Massnahmen.

Aufgrund der diagnostischen Informationen sollen in erster Linie Hypothesen formuliert werden können, welchen Einfluss die Entwicklungsmerkmale des Kindes (darunter u.a. die Hochbegabung) und die schulischen sowie familiären Bedingungen auf die aktuell problematische Situation des Kindes haben könnten, um in den anschliessenden Beratungsgesprächen mit allen Beteiligten Lösungsansätze zu entwickeln.

Für Lehrpersonen besteht zusätzlich das folgende Angebot:

d) Gruppenberatung

Aktuelle Problemstellungen werden analysiert und reflektiert und Lehrpersonen erhalten Unterstützung bei der Entwicklung von Interventionsstrategien sowie bei der Überprüfung getroffener Massnahmen.

e) Weiterbildungen

In Form von Kursen und Tagungen zu spezifischen Themen im Bereich kognitiver Hochbegabung und der Diskussion aktueller Forschungsergebnisse wird Lehrpersonen ein Weiterbildungsangebot offeriert.

Vorgehen

Der Ablauf einer *Beratung für Familien* sieht konkret wie folgt aus (s. Abbildung 10): Nach schriftlicher Anmeldung und einem telefonischen Orientierungsgespräch wird die Familie zu einem Erstgespräch eingeladen, in dem die Situation erörtert und das weitere Vorgehen besprochen wird. Zur Erfassung des Ist-Zustandes sind unter Umständen mehrere Kontakte notwendig. Neben der Auftragsklärung sollen auch bestehende Differenzen in der Situationseinschätzung der Beteiligten aufgezeigt werden (*Einstiegsphase*).

Im anschliessenden diagnostischen Prozess sind zwei Vorgehensweisen möglich: Bei einer *Erstbeurteilung* werden Stärken und Schwächen des Kindes und dem Umfeldes differenziert erfasst und im Gespräch mit den Eltern die wichtigsten Entwicklungsschritte des Kindes besprochen. Die Abklärungsergebnisse bilden die Grundlage für die nachfolgenden Beratungsgespräche. Bei einer *Zweitbeurteilung* werden bereits bestehende Abklärungsergebnisse ausgewertet und ergänzende Informationen erfasst. Sie bieten die Grundlage für die nachfolgenden Beratungsgespräche. Anhand der gewonnenen Erkenntnisse aus der Abklärung, den Unterlagen und den ersten Gesprächen werden zusammen mit den Eltern und der Lehrperson (ev. auch unter Einbezug der Schulbehörden) Lösungsmöglichkeiten diskutiert und gegebenenfalls pädagogische Massnahmen besprochen (*Bearbeitungsphase*).

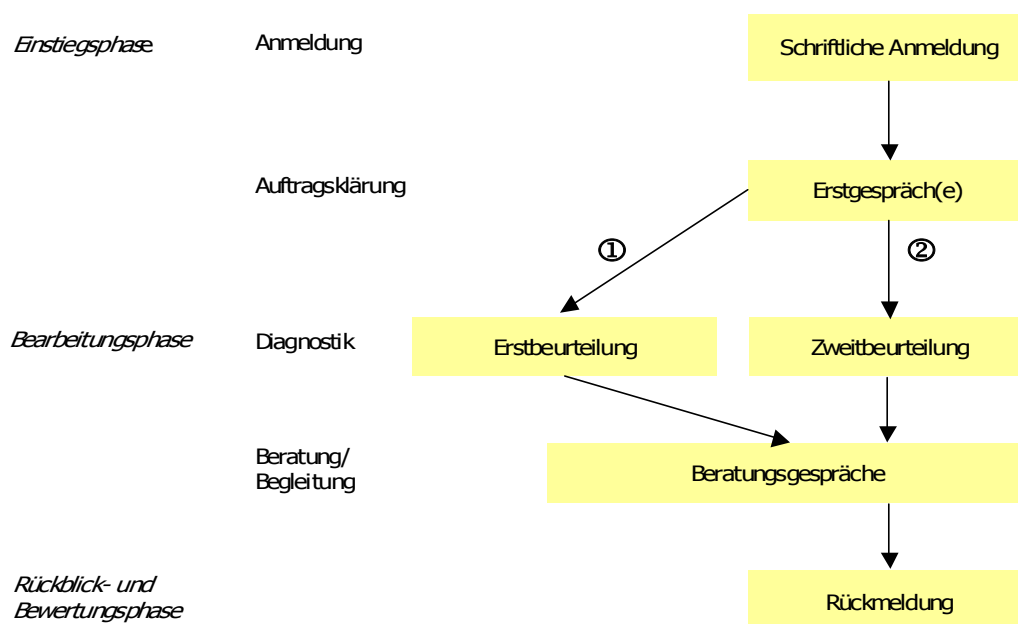


Abbildung 12: Beratungsablauf für Familien

Um die Weiterentwicklung der Beratungsstelle zu gewährleisten und die Beratungsarbeit zu evaluieren werden die Eltern nach Abschluss des Beratungsprozesses um eine Rückmeldung gebeten. Einerseits werden sie kurz nach Beratungsabschluss um eine schriftliche Stellungnahme gebeten, andererseits wird ihnen nach einem halben Jahr nochmals ein Evaluationsbogen zugestellt, um auch mittelfristige Effekte zu erfassen (*Rückblick- und Bewertungsphase*).

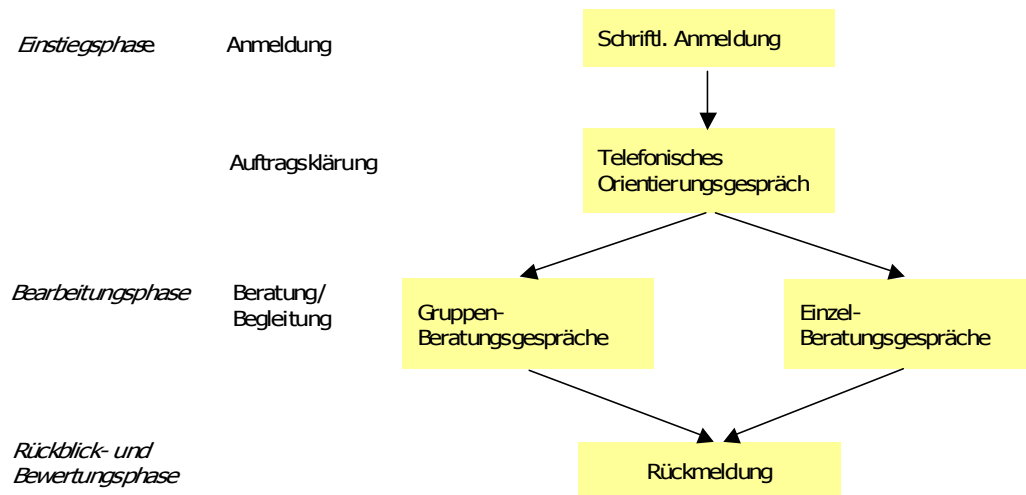


Abbildung 11: Beratungsablauf für Lehrpersonen

Bei der *Beratung von Lehrpersonen* in Schule und Kindergarten (s. Abbildung 11) erfolgt die Anmeldung ebenfalls schriftlich. In einem telefonischen Orientierungsgespräch wird in der Folge die Situation erörtert und das weitere Vorgehen besprochen (*Einstiegsphase*). In Einzel- oder Gruppenberatungsgesprächen werden anschliessend die Problemstellungen analysiert, reflektiert, geeignete Interventionsstrategien entwickelt und getroffene Massnahmen überprüft (*Bearbeitungsphase*). Im Anschluss an die Beratung und nach einem halben Jahr werden ebenfalls die Lehrpersonen um eine schriftliche Rückmeldung zum Beratungsprozess gebeten (*Rückblick- und Bewertungsphase*).

8. Zusammenfassung

Ausgangslage und Problemstellung

In den letzten Jahren hat die Nachfrage für schulpsychologische Beratungen im Zusammenhang mit kognitiver Hochbegabung, im Sinne einer sehr hohen allgemeinen Intelligenz, deutlich zugenommen. Zunehmend werden auch Kinder vorstellig, die trotz diagnostizierter oder vermuteter Hochbegabung Schulschwierigkeiten zeigen. Ihnen wird sonderpädagogischer Förderbedarf attestiert, weil ihre schulische Entwicklung als beeinträchtigt oder potentiell beeinträchtigt eingeschätzt wird. Sie erhalten in der Konsequenz inner- oder ausserhalb des regulären Schulunterrichtes zusätzliche Förderung. In den letzten Jahren sind vielerorts insbesondere Förderprogramme entwickelt worden, die hoch begabte Kinder ausserhalb des zusätzlichen Unterrichts besuchen können. Häufig ist für die Zulassung zu einem solchen Förderprogramm eine schulpsychologische Abklärung und Beratung Bedingung, was die Nachfrage nach Beratung weiter steigert.

Oftmals fühlen sich aber beratende Fachpersonen in der Thematik Hochbegabung zu wenig kompetent. Im deutschsprachigen Raum existieren zwar vereinzelt Beratungskonzepte für den Bereich Hochbegabung; sie legen das Schwergewicht jedoch hauptsächlich auf die Auffälligkeiten des Kindes und vernachlässigen dessen Umfeld. Das schulische und familiäre Umfeld hoch begabter Kinder ist bisher auch kaum Gegenstand empirischer Forschung. Elternbefragungen beziehen meist nur Familien ein, die bereits Beratung beanspruchten. Familien, die nie Beratung in Anspruch nahmen und deren hoch begabtes Kind keine zusätzliche Förderung erhält, sind bisher selten Gegenstand empirischer Forschung.

Hier setzt die vorliegende Studie an und fragt, welche förderlichen und hemmenden Bedingungen für die schulische Entwicklung des hoch begabten Kindes aus Sicht der Eltern existieren und welche Schlüsse daraus für die Beratungsarbeit gezogen werden können. Ziel der Arbeit ist es, ein theoretisch fundiertes und empirisch abgestütztes Beratungskonzept zu erstellen, das für die Erziehungs-, Schul- und Laufbahnberatung hilfreich ist.

Fragestellungen

Es werden zwei Themenkomplexe untersucht. Für die Beratungsarbeit interessiert erstens, ob sich Familien hoch begabter Kinder durch bestimmte strukturelle Merkmale auszeichnen und ob bestimmte familiäre Beziehungskonstellationen typisch sind. Zweitens wird untersucht, wie die bisherigen Schulerfahrungen aus Sicht der Eltern verlaufen sind und wie sie die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus erleben.

Konkret werden folgende Fragen beantwortet:

Themenbereich 1

Fragestellung Familienstruktur

Zeigen sich bedeutsame Unterschiede zwischen Familien mit hoch begabten Kindern und Familien mit durchschnittlich begabten Kindern hinsichtlich der strukturellen Merkmale „Anzahl der Geschwister“ und „Geschwisterposition“?

Fragestellung familiäre Beziehungen

Zeigen sich besondere Stärken im Beziehungsgeflecht von Familien mit einem hoch begabten Kind verglichen mit Familien mit durchschnittlich begabten Kindern, insbesondere bezüglich Kommunikationsfähigkeit und emotionaler Verbundenheit?

Themenbereich 2

Fragestellung A: Schulerfahrungen

Welche Bedürfnisse betonen die Eltern bei ihrem hoch begabten Kind aufgrund der bisherigen Schulerfahrungen? Gibt es Unterschiede zwischen Familien, deren hoch begabtes Kind die Regelklasse (ohne sonderpädagogische Massnahme) besucht und Eltern, deren hoch begabtes Kind sonderpädagogische Massnahmen beansprucht?

Fragestellung B: Schulerfahrungen

Welche Leistungs- und Verhaltensschwierigkeiten beschreiben die Eltern bei ihrem hoch begabten Kind? Gibt es Unterschiede zwischen Familien, deren hoch begabtes Kind die Regelklasse (ohne sonderpädagogische Massnahme) besucht und Eltern, deren hoch begabtes Kind sonderpädagogische Massnahmen beansprucht?

Fragestellung C: Diagnose

Bezeichnen die Eltern ihr Kind als hoch begabt? Welche Veränderungen im familiären und schulischen Umfeld aufgrund der Diagnose Hochbegabung werden beschrieben?

Fragestellung D: Wertorientierungen

Welche Wertorientierungen gegenüber der Schule äussern die Eltern hoch begabter Kinder? Zeigen sich Unterschiede in den Wertorientierungen zwischen Eltern, deren hoch begabtes Kind die Regelklasse (ohne sonderpädagogische Massnahme) besucht und Eltern, deren hoch begabtes Kind sonderpädagogische Massnahmen beansprucht?

Fragestellung E: Eltern-Lehrperson

Zeigen sich Unterschiede in den Einschätzungen der Eltern bezüglich der Diagnose Hochbegabung, der Schulleistungen und der Schulschwierigkeiten ihres hoch begabten Kindes verglichen mit den Einschätzungen der Lehrpersonen dieser Kinder?

Diese empirischen Daten bilden die Grundlage, um Folgerungen für die Beratung im Kontext Hochbegabung zu formulieren und in Form eines spezifischen Beratungskonzeptes zu konkretisieren. Dazu werden neben den Analysen zum familiären Umfeld hoch begabter Kinder auch Erkenntnisse zum schulischen Umfeld und zur Persönlichkeit hoch Begabter miteinbezogen, um somit alle zentralen Bereiche - Kind, Schule und Familie - zu berücksichtigen.⁴¹

Methodik

Es wird davon ausgegangen, dass eine beeinträchtigte oder potentiell beeinträchtigte schulische Entwicklung dann vorliegt, wenn den hoch begabten Kindern sonderpädagogischer Förderbedarf attestiert wird. Es werden daher (1) Familien befragt, deren hoch begabtes Kind an einem speziellen Förderprogramm teilnimmt und (2) Familien untersucht, deren hoch begabtes Kind keine zusätzliche Förderung beansprucht und in der Regel bisher nicht als hoch begabt identifiziert wurde. Als Referenzgruppe werden (3) Familien mit einem durchschnittlich begabten Kind in die Analyse einbezogen.

Der Themenbereich 1 (Familienstruktur und familiäre Beziehungen) ist eine quantitative Untersuchung und beinhaltet eine schriftliche Befragung mit dem Instrument *Die Familienbögen* (Cierpka & Frevert, 1995) sowie eine Erhebung wichtiger soziodemografischer Faktoren.

Der Themenbereich 2 (Schulerfahrungen, Diagnose und Wertorientierungen) ist eine qualitative Analyse und besteht aus halbstrukturierten, mündlichen Interviews mit Eltern hoch begabter Kinder. Im Rahmen dieser Interviews füllen die Eltern ausserdem den kurzen, projektintern entwickelten *Fragebogen zur Vielfalt der Lernvoraussetzungen* aus, der insbesondere Fragen zur Diagnose Hochbegabung und zu möglichen Schulschwierigkeiten stellt. Einen analogen Fragebogen erhalten auch die Lehrpersonen dieser Kinder, um einen Vergleich zwischen Eltern und Lehrpersonen zu ermöglichen.

Die Fragebögen „Die Familienbögen“ und der „Fragebogen zur Vielfalt der Lernvoraussetzungen“, sowie die soziodemografischen Daten werden statistisch ausgewertet. Die mündlichen Interviews werden transkribiert und einer Inhaltsanalyse unterzogen.

Ergebnisse und Diskussion

Die Untersuchung zeigt, dass hoch begabte Kinder – ob sie ausschliesslich in Regelklassen unterrichtet werden oder Teilnehmende an einem Spezialprogramm sind – aus Familien mit höherer elterlicher Ausbildung und höherem Berufsstatus der Eltern stammen. Sie sind aber weder signifikant häufiger Erstgeborene noch signifikant häufiger Einzelkinder.

⁴¹ Diese Erkenntnisse wurden im Rahmen des Nationalfondsprojektes „Erziehung und Bildung hoch begabter Kinder und Jugendlicher“ gewonnen (Hoyningen-Süess & Gyseler, 2006).

Im Beziehungsgeflecht bei Familien mit einem hoch begabten Kind wird ersichtlich, dass tendenziell Besonderheiten in den innerfamiliären Beziehungen in denjenigen Familien zu beobachten sind, die ausdrücklich auf die aussergewöhnliche Begabung ihres Kindes hingewiesen worden sind. In den Familien der Kinder in den Spezialprogrammen – aber nur bei Familien mit jüngeren Kindern – zeigen nämlich die Väter deutlich grössere Unzufriedenheit mit den familiären Beziehungen und erleben die Vater-Kind-Beziehung als belasteter. Ob dies in erster Linie mit der Persönlichkeit des hoch begabten Kindes oder vielmehr mit der Familiensituation zu tun hat, kann nicht beantwortet werden.

Befragt zu den Schulerfahrungen ihres hoch begabten Kindes berichten die Eltern übereinstimmend, dass sich ihr Kind in der Schule zeitweise langweilt. Dies erachten die Eltern jedoch nicht immer als entwicklungsbeeinträchtigend und fordern daher nicht zwingend sonderpädagogische Massnahmen ein. Insbesondere besteht aus ihrer Sicht keine Bedarf für besondere Fördermassnahmen, wenn die vorhandenen schulischen Probleme als Schwierigkeiten des Kindes mit den schulischen Anforderungen interpretiert werden und sie gleichzeitig mit der Arbeit der Lehrperson zufrieden sind.

Die Qualität der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus zeigt sich insgesamt als bestimmender Faktor, ob die Schulschwierigkeiten als beeinträchtigend für die kindliche Entwicklung eingeschätzt werden oder nicht. Sind die Eltern generell zufrieden mit der Arbeit der Lehrpersonen, erleben sie Kongruenz in den Wertorientierungen gegenüber der Schule zwischen ihnen und der Lehrperson und kann die Lehrperson die Diagnose Hochbegabung akzeptieren, werden Schulschwierigkeiten des Kindes weniger als entwicklungsbeeinträchtigend erlebt und die Eltern fordern in der Konsequenz weniger sonderpädagogische Fördermassnahmen ein.

Eltern und Lehrpersonen schätzen das hoch begabte Kind in verschiedenen Bereichen unterschiedlich ein, was bekräftigt, dass die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus zentral ist, um gemeinsam Lösungen zu finden. Konkret bezeichnen die Eltern ihr Kind hinsichtlich verschiedener Begabungsdimensionen öfter als hoch begabt, stufen es in den schulischen Leistungsfächern höher ein und beurteilen es bezüglich Schulschwierigkeiten als unproblematischer, als dies deren Lehrpersonen tun.

Für die Beratung bedeutet dies, dass dem Umfeld des hoch begabten Kindes besondere Beachtung zu schenken ist und die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrperson den eigentlichen Kern der Beratung darstellt. Im Beratungsprozess muss deshalb das Explorieren der aktuellen Situation um die Themen Beziehung zur Lehrperson, Umgang mit der Diagnose Hochbegabung und gemeinsame resp. unterschiedliche Wertorientierungen gegenüber der Schule erweitert werden. Die Schulschwierigkeiten des hoch begabten Kindes sind in diesem Verständnis nur noch Ausgangspunkt der Beratung, jedoch nicht mehr deren Kern. Dennoch ist im Rahmen einer umfassenden Situationsanalyse Persönlichkeitsdiagnostik wichtig. Neben einem differenzierten Begabungsprofil sind insbesondere die sozialen Kompetenzen und die soziale Einbettung des hoch begabten Kindes zu untersuchen, sowie dessen Umgang mit Leistung.

Im Beratungsprozess ist das klare Kommunizieren der Diagnose Hochbegabung unerlässlich, was ausführliche Gespräche rund um die Diagnosestellung mit sich führen kann. Ausserdem muss die beratende Fachperson unter Umständen konkrete Informationen zur Situation hoch begabter Kinder vermitteln, um gängige (falsche) Auffassungen zu korrigieren.

Die beratende Fachperson ihrerseits muss erstens über fundiertes Wissen und Können in systemischer Beratung verfügen, um Schule und Familien angemessen in den Beratungsprozess einbinden zu können. Zweitens soll sie über detailliertes Wissen im Bereich Hochbegabung verfügen und drittens ist die persönliche Auseinandersetzung mit dem eigenen Begabungsverständnis wichtig, denn die Beratung soll auf der Grundlage eines kohärent begründeten Hochbegabungskonzeptes basieren, um die Transparenz gegenüber den Ratsuchenden zu erhöhen, die vielleicht von anderen Vorstellungen ausgehen.

Eine Beratung in dieser Form durchzuführen erfordert mehr Zeit, als dies im Rahmen schulpsychologischer Untersuchungen üblich ist, was folglich auch Mehrkosten bedingt.

9. Literaturverzeichnis

- Ammann, L. & Bähr, K. (2000). *Überspringen einer Klasse. Zwischenbericht II*. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich.
- Ammann, L. & Bähr, K. (2002). *Überspringen einer Klasse. Zwischenbericht III*. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich.
- Bähr, K., Fretz, R., Langemann, Ch., Oberholzer, B., Ott, A., Steinegger, R. & Zwicker, M. (2002). *Hochbegabtenförderung im Kanton Zürich. Bericht der Arbeitsgruppe Hochbegabung*. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich.
- Baker, J.A., Bridger, R. & Evans, K. (1998). Models of Underachievement Among Gifted Preadolescents: The Role of Personal, Family, and School Factors. *Gifted Child Quarterly*, 42 (1), 5-15.
- Baldwin, A. Y., Vialle W. & Clarke, C. (2000). Global Professionalism and Perceptions of Teachers of the Gifted. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik, *International Handbook of Giftedness and Talent* (S. 565-572). New York: Elsevier.
- Benbow, C.P., Stanley, J.C., Kirk, M.K. & Zondermann, A.B. (1983). Structure of intelligence in intellectually precocious children and in their parents. *Intelligence*, 7, 129-152.
- Benbow, C.P. (1991). Mathematically talented children: Can acceleration meet their educational needs? In N. Colangelo & G.A. Davis (Hrsg.), *Handbook of gifted education* (S. 154-165). Boston: Allyn & Bacon.
- Bergmann, J.R. (1985). Flüchtigkeit und methodische Fixierung sozialer Wirklichkeit. Aufzeichnungen als Daten der interpretativen Soziologie. In W. Bonss & H. Hartmann (Hrsg.). *Entzauberte Wissenschaft (Soziale Welt, Sonderband 3)* (S. 299-320). Göttingen: Schwartz.
- Bornscher, V. & Keller, F. (1994). Statusgruppenschichtung als Quelle von Konflikt und Devianz. *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, 20 (1), 83-112.
- Borland, J. H., Schnur R. & Wright L. (2000). Economically Disadvantaged Students in a School for the Academically Gifted: A Postpositivist Inquiry into Individual and Family Adjustment. *Gifted Child Quarterly*, 44 (1), 13-32.
- Bortz, J. (1999) (5. vollst. überarb. Aufl.). *Statistik für Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer.
- Brunner, E.J. & Huber, G.L. (1989). *Interaktion und Erziehung*. München: PVU.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bundesamt für Statistik (1998). *Berufsdatenbank*. Neuenburg: BFS.
- Büschges-Abel, W. (2000). *Systemische Beratung in Familien mit behinderten oder chronisch erkrankten Angehörigen: ein lösungsorientierter Ansatz für Heilpädagogik und klinische Sozialpädagogik*. Neuwied: Luchterhand.
- Caplan, S.M.H., Craig, E., Henderson, J. & Fleming, D.L. (2002). Socioemotional Factors Contributing to Adjustment Among Early-Entrance College Students. *Gifted Child Quarterly*, 46 (2), 124-134.
- Chamrad, D.L.R., Robinson, N.M. & Janos, P.M. (1995). Consequences of Having a Gifted Sibling: Myths and Realities. *Gifted Child Quarterly*, 39 (3), 135-145.
- Cicerelli, V.G. (1978). The relationship of sibling structure to intellectual abilities and achievement. *Review of Educational Research*, 48, 365-379.
- Cierpka, M.H. (1996). *Handbuch der Familiendiagnostik*. Berlin: Springer.
- Cierpka, M.H. & Frevert, G. (1995). *Die Familienbögen. Ein Inventar zur Einschätzung von Familienfunktionen*. Göttingen: Hogrefe.
- Colangelo, N. & Assouline S.G. (2000). Counseling Gifted Students. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik, *International Handbook of Giftedness and Talent* (S. 595-607). New York: Elsevier.

- Cornell, D.G. & Grossberg, I.N. (1989). Parent use of the term "gifted": Correlates with family environment and child adjustment. *Journal for the Education of the Gifted*, 12 (3), 218-230.
- Darpe, F., Darpe, G. & Schneewind, K.A. (1975). Elternverhalten und kindliche Intelligenz Eine Untersuchung über den Zusammenhang zwischen der Intelligenzstruktur und der Perzeption elterlicher Erziehungsziele und -einstellungen bei 10 bis 12jährigen Kindern. In H. Lukesch (Hrsg.), *Auswirkungen elterlicher Erziehungsstile* (S. 63-71). Göttingen: Hogrefe.
- Diekmann, A. (1999) (5. Aufl.). *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Dietrich, G. (1991). *Allgemeine Beratungspsychologie – Eine Einführung in die psychologische Theorie und Praxis der Beratung*. Göttingen: Hogrefe.
- Dittmar, N. (2002). *Transkription. Ein Leitfaden mit Aufgaben für Studenten, Forscher und Laien*. Opladen: Leske u. Budrich.
- Dunn, S. E., Putallaz, M., Sheppard, B.H. & Lindstrom, R. (1987). Social Support and Adjustment in Gifted Adolescents. *Journal of Educational Psychology*, 79 (4), 467-473.
- Elbing, E. (2000). *Hochbegabte Kinder – Strategien für die Elternberatung*. München/Basel: Ernst Reinhardt.
- Elbing, E. & Heller, K.A. (1996). Beratungsanlässe in der Hochbegabtenberatung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 43, 57-69.
- Fels, Ch. (1999). Förderung Hochbegabter. In Ch. Fels, *Identifizierung und Förderung Hochbegabter in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland* (S. 159-214). Stuttgart: Haupt.
- Flick, U. (2000) (5. Aufl.). *Qualitative Forschung*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt TBV.
- Fornia, G. L. & Frame M.W. (2001). The Social and Emotional Needs of Gifted Children: Implication for Family Counseling. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 9 (4), 384-390.
- Freeman, J. (1993). Parents and Families in Nurturing Giftedness and Talent. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik, *International Handbook for Research and Development of Giftedness and Talent* (S. 669-683). New York: Elsevier.
- Freeman, J. (2000). Families: the Essential Context for Gifts and Talents. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik, *International Handbook of Giftedness and Talent* (S. 573-585). New York: Elsevier.
- Freund-Braier, I (2000). Persönlichkeitsmerkmale. In D.H. Rost, *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche: Neue Ergebnisse aus dem Marburger Hochbegabtenprojekt* (S. 162-209). Münster: Waxmann.
- Freund-Braier, I. (2001). *Hochbegabung, Hochleistung, Persönlichkeit*. Münster: Waxmann.
- Gagné, F. (1985). Giftedness and Talented: Reexamining a Reexamination of the Definitions. *Gifted Child Quarterly*, 29, 103-112.
- Gagné, F. (1993). Constructs and Models pertaining to exceptional human abilities. In K.A. Heller, F.J. Mönks & A.H. Passow (Hrsg.). *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* (S. 69-88). Oxford: Pergamon Press.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. New York: Aldine.
- Grotevant, H.D., Scarr, S. & Weinberg, R.A. (1977). Intellectual development in family constellations with adopted and natural children: A test of the Zajonc and Markus Model. *Child Development*, 48, 1699-1703.
- Gyseler, D. (2003). *Hochbegabung als Auftrag der schulischen Sonderpädagogik*. Unveröffentlichte Dissertation an der Philosophischen Fakultät der Universität Zürich.
- Hank, G., Hahlweg, K. & Klann, N. (1990). *Diagnostische Verfahren für Berater. Materialien zur Diagnostik und Therapie in Ehe-, Familien- und Lebensberatung*. Weinheim: Beltz.
- Hany, E.A. & Nickel, H. (Hrsg.)(1992). *Begabung und Hochbegabung. Theoretische Konzepte – Empirische Befunde – Praktische Konsequenzen*. Bern: Hans Huber.

- Hany, E.A. (1995). Eines schickt sich nicht für alle: Eine Führung durch das Vermittlungsformarsenal der Begabtenförderung. In H. Wagner (Hrsg.), *Begabung und Leistung in der Schule. Modelle der Begabtenförderung in Theorie und Praxis* (S. 52-75). Bad Honnef: K.H. Bock.
- Hany, E.A. (2001). Begabungen fördern: Hochbegabte Kinder in der Grundschule. In I. Hüsser & Ch. Langemann, *Lernen à la carte – Das Baukastensystem für schulinterne Weiterbildungen im Bereich Begabtenförderung*. Zürich: Pestalozzianum.
- Heinbokel, A. (1988). *Hochbegabte. Erkennen, Probleme, Lösungswege*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Heinbokel, A. (1996). *Überspringen von Klassen*. Münster: LIT Verlag.
- Helbig, P. (1988). *Begabung im pädagogischen Denken. Ein Kernstück anthropologischer Begründung von Erziehung*. Weinheim/München: Juventa.
- Heller, K.A. & Hany, E.A. (1986). Identification, Development and Achievement Analysis of Talented and Gifted Children in West Germany. In K.A. Heller & J.F. Feldhusen (Hrsg.), *Identifying and Nurturing the Gifted* (S. 67-82). Toronto: Huber.
- Heller, K.A. (1990). Zielsetzung, Methode und Ergebnisse der Münchner Längsschnittstudie zur Hochbegabung, *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 37, 85-100.
- Heller, K.A. (Hrsg.) (1992). *Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter*. Göttingen: Hogrefe.
- Heller, K.A. (Hrsg.) (2000). *Begabungsdiagnostik in der Schul- und Erziehungsberatung*. Bern: Hans Huber.
- Heller, K.A. (Hrsg.) (2001). *Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter*. Göttingen: Hogrefe.
- Heller, K.A., Perleth, Ch. & Hany, E.A. (1994). Hochbegabung – ein lange Zeit vernachlässigtes Forschungsthema. *Einsichten – Forschung an der Ludwig-Maximilians-Universität München*, 1, 18-22.
- Hierdeis, H. & Hug, T. (1992). *Pädagogische Alltagstheorien und erziehungswissenschaftliche Theorien. Ein Studienbuch zur Einführung*. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt.
- Hofer, M., Klein-Allermann, E. & Noack, P. (1992). *Familienbeziehungen. Eltern und Kinder in der Entwicklung – Ein Lehrbuch*. Göttingen: Hogrefe.
- Hoffmann, H. M. (1999). *Familiale Erziehung heute als Netzwerk von Beziehungsfaktoren. Ein Plädoyer für den Dialog zwischen Familie und Grundschule*. Regensburg: S. Roderer Verlag.
- Holling, H. & Kanning, U.P. (1999). *Hochbegabung. Forschungsergebnisse und Fördermöglichkeiten*. Göttingen: Hogrefe.
- Hoyningen-Süess, U. & Gyseler, D. (2000). *Talenta – eine Schulklasse für kognitiv hochbegabte Kinder*. Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung im Auftrag des Vereins zur Förderung überdurchschnittlich begabter Kinder.
- Hoyningen-Süess, U. & Gyseler, D. (2001). *Thurgauer Fördertag – ein unterstützendes Angebot für hochbegabte Kinder. Schlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung (1999-2001)*. Zürich.
- Hoyningen-Süess, U. & Gyseler, D. (2003). *Exploratio. Ein Projekt der Begabten- und Begabungsförderung. Schlussbericht der externen wissenschaftlichen Evaluation*. Zürich.
- Hoyningen-Süess, U. & Gyseler, D. (2006). *Hochbegabung aus sonderpädagogischer Sicht*. Bern: Haupt.
- Hoyningen-Süess, U. & Lienhard, P. (Hrsg.) (1998). *Hochbegabung als sonderpädagogisches Problem*. Luzern: Ed. SZH/SPC.
- Hüsser, I. & Schellenbaum, J. (1997). *Unterrichts-Bilder – ein Verfahren zur Erfassung von Alltagstheorien und Leitbildern bei Lehrkräften*. Abteilungsbericht Nr. 29, Psychologisches Institut der Universität Zürich.
- Hüsser, I. & Langemann, Ch. (2001). *Lernen à la carte – Das Baukastensystem für schulinterne Weiterbildungen im Bereich Begabtenförderung*. Zürich: Pestalozzianum.
- Keller, G. (1992). Schulpsychologische Hochbegabtenberatung Ergebnisse einer Beratungsstudie. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 39, 125-132.

- Keitel, M. A., Kopala, M. & Schroder, M.A. (2003). Counseling Gifted and Creative Students: Issues and Interventions. In J. C. Houtz, *The educational psychology of creativity* (S. 243-270). New York: Hampton Press.
- Kolesaric, V. & Koren, I. (1996). The Effect of Identification and Differential Treatment of Gifted Elementary School Pupils. In A.J. Corpley & D. Dehn, *Fostering the growth of high ability: European perspectives*. (S. 501-512). Norwood/New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Kovaltchouk, O.L. (1998). *Hochbegabte Jugendliche und ihre Peer-Beziehungen*. Regensburg: S. Roderer Verlag.
- Kühn, R. (1983). *Bedingungen für Schulerfolg Zusammenhänge zwischen Schülermerkmalen, häuslicher Umwelt und Schulnoten*. Göttingen: Hogrefe.
- Langemann, Ch. (2001). *Begabungsförderung – Begabtenförderung – Hochbegabtenförderung. Handbuch Behördenschulung*. Zürich: Pestalozzianum.
- Lerner, R.M. & Spanier, G.B. (Hrsg.) (1978). *Child influences of marital and family interaction: A life span perspective*. New York: Academic Press.
- Lissmann, U. (2001) (2. erw. Aufl.). *Inhaltsanalyse von Texten. Ein Lehrbuch zur computerunterstützten und konventionellen Inhaltsanalyse*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Louis, B. & Lewis, M. (1992). Parental Beliefs about Giftedness in Young Children and Their Relation to Actual Ability Level. *Gifted Child Quarterly*, 36 (1), 27-31.
- May, K.M. (2000). Gifted Children and Their Families. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 8 (1), 58-60.
- Mayring, P. (2003) (8. Aufl.). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Mergenthaler, E. (1992). *Die Transkription von Gesprächen: eine Zusammenfassung von Regeln mit einem Beispieltranskript*. Ulm: Ulmer Textbank.
- Mönks, F.J. (1992). Ein interaktionales Modell der Hochbegabung. In E.A. Hany & H. Nickel (Hrsg.), *Begabung und Hochbegabung. Theoretische Konzepte – Empirische Befunde – Praktische Konsequenzen* (S. 17-22). Bern: Hans Huber.
- Mönks, F. J., Heller, K.A. & Passow, A.H. (2000). The Study of Giftedness: Reflections on Where We Are and Where We Are Going. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik, *International Handbook of Giftedness and Talent* (S. 839-863). New York: Elsevier.
- Moon, S. M. (1995). The Effects of An Enrichment Program on the Families of Participants: A Multiple-Case Study. *Gifted Child Quarterly*, 39 (4), 198-208.
- Moon, S.M., Jurich, J.A. & Feldhusen, J.F. (1998). Families of Gifted Children: Cradles of Development. In R. C. Friedman & K. B. Rogers, *Talent in context: historical and social perspectives on giftedness* (S. 81-99). Baltimore: United Book Press.
- Moon, S.M., Kelly, K.R. & Feldhusen, J.F. (1997). Specialized Counseling Services for Gifted Youth and Their Families: A Needs Assessment. *Gifted Child Quarterly*, 41 (1), 16-25.
- Moos, R.H. (1974). *Family Environment Scale*. Palo Alto: Consulting Psychologists' Press.
- Moos, R.H. & Moos, B.S. (1981). *Family Environment Scale. Manual*. Palo Alto: Consulting Psychologists' Press.
- Müller, E. A. (1992). Fragestellungen praktischer Schulpsychologie bei intellektueller Hochbegabung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 39, 49-56.
- Murgatroyd, S. (1994). *Beratung als Hilfe – Eine Einführung für helfende Berufe*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Neuenschwander, M. P., Balmer, T., Gasser-Dutoit, A., Goltz, S., Hirt, U., Ryser, H. & Wartenweiler, H. (2005). *Schule und Familie. Was sie zum Schulerfolg beitragen*. Bern: Haupt.
- Papastefanou, C. (1989). Die Bedeutung der Familie für die kognitive Entwicklung von Kindern. In B. Paetzold & L. Fries (Hrsg.), *Einführung in die Familienpädagogik* (S. 165-181). Weinheim: Beltz.
- Parker, W.D. (1998). Birth-Order Effects in the Academically Talented. *Gifted Child Quarterly*, 42 (1), 29-37.

- Petzold, M. (1999). *Entwicklung und Erziehung in der Familie: Familienentwicklungspsychologie im Überblick*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Pyril, M. & Mendaglio, S. (2003). Self-concept and giftedness: A Multi-Theoretical Perspective. *Gifted and Talented International*, 18 (2), 76-82.
- Quitmann, H. (2002). Dialogische Diagnostik und Beratung in der Beratungsstelle besondere Begabungen – BbB - in Hamburg. In C. Solzbacher & A. Heinbokel (Hrsg.), *Hochbegabte in der Schule – Identifikation und Förderung*. Münster: Lit. Verlag.
- Redlich, A. (1997). Psychologische Beratung ist mehr als verkürzte Therapie. In F. Nestmann, *Beratung – Bausteine für eine interdisziplinäre Wissenschaft und Praxis*. Tübingen: Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie.
- Reis, S.M. & McCoach, D.B. (2000). The Underachievement of Gifted Students: What Do We Know and Where Do We Go? *Gifted Child Quarterly*, 44 (3), 152-170.
- Renzulli, J.S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180-184.
- Renzulli, J.S. (1986). The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In R.J. Sternberg & J.E. Davidson (Hrsg.). *Conceptions of giftedness* (S. 53-92). New York: Cambridge University Press.
- Robinson, N.M, Lanzi, R.G. & Weinberg, R.A. (2002) Family Factors Associated With High Academic Competence in Former Head Start Children at Third Grade. *Gifted Child Quarterly*, 46 (4), 278-290.
- Robinson, N.M. & Weinberg, R.A. (1998). Family Factors Associated With High Academic Competence Among Former Head Start Children. *Gifted Child Quarterly*, 42 (3), 148-156.
- Roedell, W.C., Jackson, N.E. & Robinson, H.B. (1989). *Hochbegabung in der Kindheit. Besonders begabte Kinder im Vor- und Grundschulalter*. Heidelberg: Asanger.
- Rohrmann, S. & Rohrmann, T. (2005). *Hochbegabte Kinder und Jugendliche. Diagnostik – Förderung – Beratung*. München: Reinhardt.
- Rost, D.H. (Hrsg.) (1993). *Lebensumweltanalyse hochbegabter Kinder*. Göttingen: Hogrefe.
- Rost, D.H. (Hrsg.) (2000). *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche: neue Ergebnisse aus dem Marburger Hochbegabtenprojekt*. Münster: Waxmann.
- Rost, D.H. & Albrecht, H.T. (1985). Expensive homes; clever children? On the relationship between giftedness and housing quality. *School Psychology International*, 6, 5-12.
- Rüesch, P. (2000). Schulentwicklung: Ein Ausweg aus dem Dilemma von Integration und Separation? *InterDIALOGOS*, 00-1, 16-19.
- Rutter, M. (1987). Family and school influences on cognitive development. In R.A. Hinde, A.-N. Perret-Clermont & J. Stevenson Hinde (Hrsg.), *Social relationships and cognitive development* (S. 83-108). Oxford: Clarendon Press.
- Ryckman, D.B. & Beckham, P.P. (1987). Gender differences in attributions for success and failure situations across subject areas. *Journal of Educational Research*, 81 (2), 120-125.
- Sander, K. (1998). Personenzentrierte Krisenintervention und Konfliktberatung. Modell eines integrativen Beratungskonzepts. *Gesprächspsychotherapie und Personenzentrierte Beratung*, 29 (1), 13-15.
- Sauer, J. & E. Gamsjäger (1996). *Ist Schulerfolg vorhersagbar? Die Determinanten der Grundschulleistung und ihr prognostischer Wert für den Sekundarschulerfolg*. Göttingen: Hogrefe.
- Scarr, S. & Weinberg, R.A. (1978). The influence of „family background“ on intellectual attainment. *American Sociological Review*, 43, 674-692.
- Schilling, S.R. (2000). Peer-Beziehungen. In D.H. Rost, *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche: Neue Ergebnisse aus dem Marburger Hochbegabtenprojekt* (S. 367-421). Münster: Waxmann.
- Schilling, S.R., Sparfeldt, J.R. & Rost, D.H. (2006). Families with Gifted Adolescents. In: *Educational Psychology*, 26 (1), 19-32.
- Schmidbauer, W. (1977). *Die hilflosen Helfer. Über die seelische Problematik der helfenden Berufe*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.

- Schneewind, K.A. (1980). Elterliche Erziehungsstile: einige Anmerkungen zum Forschungsgegenstand. In K.A. Schneewind & T. Herrmann (Hrsg.), *Erziehungsstilforschung. Theorien, Methoden und Anwendung der Psychologie elterlichen Erziehungsverhaltens* (S. 9-30). Bern: Huber.
- Schneewind, K. A. (1999). *Familienpsychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schnell, R. (1999) (6. überarb., erw. Aufl.). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. München: R. Oldenbourg Verlag.
- Skowronek, H. (Hrsg.) (1982). *Umwelt und Begabung*. Frankfurt a.M.: Ullstein.
- Steelman, L.C. (1985). A tale of two variables: A review of the intellectual consequences of sibship size and birth order. *Review of Educational Research*, 55 (3), 353-386.
- Steelman, L.C. & Mercy, J.A. (1980). Unconfounding the confluence model: A test of sibship size and birth order effects on intelligence. *American Sociological Review*, 45, 571-582.
- Sternberg, R.J. (1984)(Hrsg.). *Mechanisms of cognitive development*. New York: Freeman.
- Strauss, A.L. & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research*. London: Sage.
- Terman, L.M. (1925). *Mental and physical traits of a thousand gifted children. Genetic Studies of Genius, Vol. I*. Standford: Standford University Press.
- Tettenborn, A. (1996). *Familien mit hochbegabten Kindern*. Münster/New York: Waxmann.
- Thomas, A. & Chess, S. (1968). *Temperament and behavior disorders in children*. New York: New York University Press.
- Treiman, D.J. (1977). *Occupational Prestige in Comparative Perspective*. New York: Academic Press.
- Webb, J. T. (1993). Nurturing Social-Emotional Development of Gifted Children. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik, *International Handbook for Research and Development of Giftedness and Talent* (S. 525-538). New York: Elsevier.
- Weinert, F.E. & Helmke, A. (1997). Theoretischer Ertrag und praktischer Nutzen der SCHOLASTIK-Studie. In F.E. Weinert & A. Helmke (Hrsg.), *Entwicklung im Grundschulalter* (S. 457-492). Weinheim: PsychologieVerlags-Union.
- Werneck, H. & Werneck-Rohrer, S. (2000). *Psychologie der Familie: Theorien, Konzepte, Anwendungen*. Wien: WUV-Universitätsverlag.
- Wieczerkowski, W. (1996). Ungewissheiten im Umgang mit einem hochbegabten Kind. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 43, 205-216.
- Wieczerkowski, W. & Prado, T.M. (1996). Parental fears and expectations from the point of view of a counseling center for the gifted. In A.J. Corpley & D. Dehn, *Fostering the growth of high ability: European perspectives* (S. 515-534). Norwood/New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Wieczerkowski, W. (1998). Vier hochbegabte Grundschüler in beratungspsychologischer Perspektive. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 45 (2), 143-159.
- Wirth, S. & Wolf, B. (1994). Zur Brauchbarkeit des Konfluenzmodells – Erklären Familienstrukturvariablen kognitive Leistungen? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 41, 31-48.
- Wittmann, A. J. & Holling, H. (2001). *Hochbegabtenberatung in der Praxis*. Göttingen: Hogrefe.
- Wittmann, A. J. (2003). *Hochbegabtenberatung. Theoretische Grundlagen und empirische Analysen*. Göttingen: Hogrefe.
- Zajonc, R.B. (1976). Family configuration and intelligence. Variations in scholastic aptitude scores parallel trends in family size and the spacing of children. *Science*, 192, 227-236.
- Zajonc, R.B. & Markus, G.B. (1975). Birth order and intellectual development. *Psychological Review*, 82, 74-88.

Anhang

Inhaltsverzeichnis

- I. Leitfaden für das Interview mit Mutter/Vater**
- II. Vorlage Transkriptionsprotokoll**
- III. Gesprächstranskripte**
- IV. Paraphrasierte Textstellen zur Typisierung der Interviews**
- V. Paraphrasierte Textstellen zu den Fragestellungen**
- VI. Frageblatt zu soziodemografischen Daten**
- VII. Fragebogeninstrument „Die Familienbögen“**
- VIII. Eltern-Fragebogen zur Vielfalt der Lernvoraussetzungen**
- IX. Fotografien**

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name	Irène Josefine Hüsser
Geburtsdatum	01. Mai 1968
Bürgerort	Rudolfstetten (AG)

Aus- und Weiterbildung

2004 – 2006	Vertiefungskurs in phasischer Paar- und Familientherapie
1999 - 2002	Ausbildung in phasischer Paar- und Familientherapie bei C. Gammer: Zertifikat Paar- und Famiiientherapeutin
1997 - 2000	Ausbildung in Methodik/Didaktik: Eidg. Fachausweis Ausbilderin
1989 - 1997	Lizentiat in Psychologie an der Uni Zürich (lic.phil. I) Hauptfach: Angewandte Psychologie (Prof. Dr. F. Stöll) 1. Nebenfach: Psychopathologie des Kindes- und Jugendalters (Prof. Dr. med. H.S. Herzka) 2. Nebenfach: Sozialpädagogik (Prof. Dr. R. Fatke)
1984 - 1988	Kantonsschule in Wohlen (AG) 1985/86 Colegio «La Asunción» Huancayo, Peru 1988 Matura Typus D
1980 - 1984	Bezirksschule in Bremgarten (AG)
1975 - 1980	Primarschule in Bremgarten (AG)

Berufliche Tätigkeit

Ab 2004	Psychologin in der Kinderpraxis Oerlikon, Zürich
2003 - 2004	Lehrbeauftragte beim Nachdiplomkurs «Begabtenförderung» an der Hochschule für Heilpädagogik, Zürich
2001 – 2004	Institut für Sonderpädagogik der Universität Zürich: <ul style="list-style-type: none"> • Mitarbeiterin beim Nationalfondsprojekt «Erziehung und Bildung hochbegabter Kinder und Jugendlicher» • Mitarbeiterin an der Forschungs- und Beratungsstelle «svilup» • Lehrbeauftragte im Bereich Hochbegabung
1999 - 2003	Schulpsychologin beim Schulpsychologischen Beratungsdienst Bezirk Andelfingen

1998 - 1999	Postgraduierten-Psychologin beim Kinder- und Jugendpsychiatrischen Dienst in Solothurn
1998 - 2000	Lehrbeauftragte für Allgemeinbildung an der Fachschule für familienergänzende Kindererziehung
1998	Schulpsychologin beim Schulpsychologischen Beratungsdienst Bezirk Andelfingen (Stellvertretung)
1997 - 1998	Nachdiplom-Assistentin beim Kinder- und Jugendpsychologischen Dienst in Wohlen

Anhang: Inhaltsverzeichnis

I.	Leitfaden für das Interview mit Mutter/Vater	2
II.	Vorlage Transkriptionsprotokoll	4
III.	Gesprächstranskripte	5
IV.	Paraphrasierte Textstellen zur Typisierung der Interviews	311
V.	Paraphrasierte Textstellen zu den Fragestellungen	317
VI.	Frageblatt zu soziodemografischen Daten	338
VII.	Fragebogeninstrument „Die Familienbögen“	340
VIII.	Eltern-Fragebogen zur Vielfalt der Lernvoraussetzungen	347
IX.	Fotografien	349

I. Leitfaden für das Interview mit Mutter/Vater

Joining, Einführung: Zeit: 5 Min.

- Die Interviewerin stellt sich vor
- Erklären der technischen Hilfsmittel. Mini Disc: Aufnahme ist für die Auswertung notwendig
- Interview-Dauer: 75 bis 90 Minuten
- Interview besteht aus 4 Teilen: Fragen, kurzer Fragebogen, Einschätzung der Fotos, Rückmeldung Fragebogenuntersuchung
- Ziel: „Ich möchte mit Ihnen über Schule und den Umgang mit Kindern nachdenken, über Sachen reden, die Ihnen in der Schule und im Umgang mit Ihrem Kind wichtig sind. Es interessiert mich, welche Idealvorstellungen von Schule Sie haben, welche Vorstellungen vom „richtigen“ Umgang mit Kindern.“
- Keine Rückmeldung zu den Persönlichkeitstests, die das Kind ausgefüllt hat.

Teil 1: Fragen: Zeit: 10 Min.

Diese Fragen dienen als Einstieg. Auf Äusserungen der Eltern geht die Interviewerin emphatisch ein.

- Welche Entwicklungsbesonderheiten haben Sie bei ihrem Kind erlebt?
- Wie beurteilen Sie die schulische Entwicklung Ihres Kindes?
- Welche spezifischen Lernbedürfnisse zeigt Ihr Kind? Wie wird diesen spezifischen Bedürfnissen in der Schule entsprochen?
- Betrachten Sie Ihr Kind als hoch begabt? Was verstehen Sie unter Hochbegabung?
- Woran erkennen Sie diese Hochbegabung?
- Wann wurde die Diagnose gestellt? Wie haben Sie die Diagnose erfahren?

Teil 2: Fragebogen zur Vielfalt der Lernvoraussetzungen: Wie geht es Ihrem Kind jetzt?

Zeit: 5 Min. ausfüllen, 15 Min. besprechen

Die Lehrpersonen erhalten einen analogen Fragebogen zu Leistungen und Verhalten des Kindes.

- Welche Schwierigkeiten hat Ihr Kind in der Schule?
- Welche Schwierigkeiten haben Sie zu Hause mit ihm?
- Welche Hilfsangebote haben Sie bei schulischen oder familiären Schwierigkeiten in Anspruch genommen oder würden Sie zukünftig in Anspruch nehmen?
- Was denken Sie, wird die Lehrerin/der Lehrer beim gleichen Bogen anders ausfüllen?
- Betrachtet es die Lehrerin/der Lehrer als weit überdurchschnittlich begabt?
- Was müsste in der Schule anders laufen?

Teil 3: Einschätzung von Fotografien

Zeit: 5 Min. ausfüllen, 15 Min. besprechen

- Schätzen Sie die Fotos spontan ein, ohne langes Überlegen.

- Folgende Frage dazu: Wie empfinde ich spontan diese Schulsituation auf dem Hintergrund all meiner Lebenserfahrung? Wirkt diese Situation für mich angenehm oder unangenehm?
- Es gibt kein richtig oder falsch.
- Ordnen Sie die Fotos nach angenehmen und unangenehmen Bildern.
- Im Gespräch geht es darum, näher darauf einzugehen, was zu diesen Einschätzungen geführt hat. Es werden also innere Bilder, Regeln, Prinzipien thematisiert, wie Schule und der Umgang mit den Kindern in der Schule sein sollte.
- Sie können mit irgendeinem Bild anfangen.
- Zusammenfassungen mit folgenden Formulierungen: Es ist Ihnen wichtig, dass...; Ein Leitprinzip für Sie ist...; Guter Unterricht ist für Sie...; Sie legen Wert auf...; Es ist Ihnen wohl, wenn....

Die Interviewerin geht auf die spontanen Äusserungen zu den Fotos ein, fasst Wichtiges zusammen und arbeitet mit gezielten Fragen und obigen Formulierungen die zentralen Wertorientierungen der Interviewten heraus.

Teil 4: Rückmeldung zur Fragebogenuntersuchung

Zeit: 5 Min. Erklärung, 15 Min. besprechen

- Die Grafik zeigt, wo Ihr Kind, Ihr Mann/Ihre Frau Stärken und Schwächen in der Familie sehen, welche Aspekte in der Familie problematisch resp. unproblematisch sind.
- Es wurden die folgenden 7 Aspekte angeschaut: AE, RV, KOM, E, AB, K, WN
- Und zur Kontrolle: SE, A
- Was meinen Sie dazu? Was fällt Ihnen auf? Was ist einleuchtend? Was erstaunt?

Ziel ist die Validierung des Stärken-Schwächen-Profiles. Dazu erklärt die Interviewerin das Profil, stellt Hypothesen über mögliche Zusammenhänge auf, geht auf Äusserungen ein und fragt gezielt nach.

Abschluss: weiterer Ablauf der Untersuchung, Fragen beantworten. Zeit: 5 Min.

- Gesamtergebnisse werden auf Wunsch zugeschickt

II. Vorlage Transkriptionsprotokoll

Die Transkriptionsprotokolle beginnen mit dem Transkriptionskopf, der aus nachfolgenden Angaben besteht. Das eigentliche Interview – das Gesprächstranskript – folgt jeweils anschliessend.

Transkriptionskopf

Projekt: Nationalfondsprojekt „Erziehung und Bildung hoch begabter Kinder und Jugendlicher“, Teilbereich Familie

Name des Transkripts: *Pbnrmu resp. va (z.B. 305mu)*

Datum der Aufnahme: *tt.mm.jjjj*

Teilnehmende: Irène Hüsler I/
Mutter resp. Vater K/

Gesprächstyp: halbstrukturiertes Interview

Angaben zu Auffälligkeiten der Sprechenden:

z.B. Fremdsprachigkeit oder Auffälligkeiten im Dialekt oder Sprechfluss o.ä.
wenn keine Auffälligkeiten: „keine Auffälligkeiten“ in dieser Rubrik notieren

Angaben zu sonstigen Auffälligkeiten:

z.B. spezielle Geräusche, schlechte Tonbandqualität o.ä.
wenn keine Auffälligkeiten: „keine Auffälligkeiten“ in dieser Rubrik notieren

Name der Transkribentin:

Datum der Transkription: *tt.mm.jjjj*

Datum des Kontrollhörens: *tt.mm.jjjj*

Anschliessend folgt das ***Gesprächstranskript***.

III. Gesprächstranskripte

Transkriptionsprotokoll

Transkriptionskopf

Projekt: Nationalfondsprojekt «Erziehung und Bildung hochbegabter Kinder und Jugendlicher», Teilbereich Familie

Name des Transkripts: 305mu

Datum der Aufnahme: 30.06.2003

Teilnehmende: Irène Hüsler I/
Mutter K/

Gesprächstyp: halbstrukturiertes Interview

Angaben zu Auffälligkeiten der Sprechenden:
keine Auffälligkeiten

Angaben zu sonstigen Auffälligkeiten:
keine Auffälligkeiten

Name der Transkribentin: Simone Schoch

Datum der Transkription: 15.11.2003

Datum des Kontrollhörens: 04.12.2003

Gesprächstranskript

I/ hat es von ihnen her, hatten sie den eindruck die simone hat eine besonderheit gehabt in der entwicklung die ihnen gerade noch in erinnerung sind? äh manchmal gibt es so in den übergängen von kindergarten schule schule mittelstufe also unterstufe mittelstufe, gibt es manchmal so schaltstelle wo einem sachen auffallen oder auch sonst gibt es sachen wo ihnen, wo äh Sie besonders gefunden haben in der entwicklung.

K/ (räuspert sich) kommt mir jetzt spontan nichts, nichts gerade in den sinn. sie hat, möchte ich sagen, überall einfach irgendwie sehr sehr glück gehabt. es ist alles sehr rund gelaufen. also das hängt auch mit wem sie zusammen in den kindergarten gekommen ist +äh

I/ also von den „gspändli“ her? +

K/ ja.

I/ ja.

K/ auch sie ist altersmässig halt; wir haben dort einen moment äh uns überlegt; sie ist ja sehr äh, also wenn wir jetzt wollen, eine alte.

I/ ja.

K/ sie ist am achten + mai geboren worden.

I/ jawohl, also äh äh, zwei wochen früher und, hm. +

K/ genau dann wäre sie, wenn sie einen halben monat älter gewesen wäre, dann hätte sie ein jahr früher zur schule müssen oder? und durch das dass sie zwei wirklich ältere brüder hat und man gesagt hat, sie ist schon immer eigentlich sehr vif und weit gewesen, hätte man auch sagen können, wir schicken sie schon in die schule.

I/ jawohl.

K/ oder?

I/ ja.

K/ und haben dann aber, weil noch ein älteres, also es äh „gspändli“ das noch ein wenig älter gewesen ist, also im märz geboren.

I/ hm

K/ zwar erst zugezogen und die haben dann auch gesagt "nein wir lassen es noch im +Kindergarten."

I/ hm +

K/ und die simone hatte mit diesem festen kontakt und es war so äh ein ganzes grüppchen gewesen, wo äh sehr gut einfach miteinander gespielt und sich gegenseitig da auch äh wirklich befurchtet haben, dass man da irgendwie gesagt hat; "nein jetzt lassen wir sie im kindergarten. es tut ihr wahrscheinlich gut."

I/ hm

K/ und von dem her hat sie auch, wirklich ein absolut einfach einen guten schulanfang gehabt.

I/ hm

K/ ist eigentlich durch das band weg gerne in die schule die ganzen sechs jahre.

I/ ja

K/ ich habe glaube ich nicht einen tag gehabt wo sie gesagt hat: "es stinkt mir." doch moll ein kurzes äh so es intermezzo mit einer lehrkraft wo jetzt neu in der sechsten dazugekommen ist und dort ist es, sehr; diensttag und mittwoch dann absolut mühsam gewesen. aber das ist so das einzige gewesen. sonst einfach immer

I/ hat sie es?

K/ gut, + ja

I/ hatten sie das gefühl gehabt

K/ oder ich denke das sind + so die äusseren bedingungen wo halt schon jetzt einfach, sie jetzt glück gehabt hat oder?

I/ sie haben gesagt von den „gspändli“ her wie + sie halt

K/ ja

I/ glück gehabt hat, dass sie mit den richtigen zusammen ist.

K/ jawohl. +

I/ sind sonst noch so glücksfaktoren gewesen wo Sie den eindruck +gehabt haben /

K/ halt auch + lehrer wo ihr irgendwie entsprochen haben oder?

I/ hm

K/ also einerseits in der, in den anforderungen dass sie etwas

I/ hm

K/ etwas irgendwie bieten. etwas verlangen einerseits der lehrer von sich selber

I/ hm

K/ und aber von den kindern.

I/ hm

K/ das muss immer ja so ein bisschen +übereinstimmen oder?

I/ ja+

K/ also das würde ihr jetzt mühe machen, wenn man von ihr etwas verlangt aber selber ein, ein

I/ hm

K/ ein „schluderi“ ist.

I/ ja.

K/ so irgendwie

I/ ja

K/ äh das ist irgendwie gut gewesen. dann auch so von-von gerechtigkeit her und und ordnung.

I/ hm

K/ also ordnung da meine ich jetzt nicht äh die sachen parallel hinlegen, sondern dass nicht einfach die (K räuspert sich) die frechtesten kinder immer äh zuerst kommen.

I/ + hm

K/ und die + anständigen immer zu letzt.

I/ hm +so einwenig das nachsehen ja.

K/ also einfach so ein wenig äh

I/ ausgeglichen.

K/ ja.

I/ ja.

K/ ja.

I/ also von den + lehrpersonen auch her, dort her

K/ geschickt so irgendwie +

I/ eine gute + mischung auch heran gebracht vom klassenklima sagen wir einmal her.

K/ ja ja genau+

I/ äh sie haben gesagt eben es sei überlegt worden bei schuleintritt ob sie soll ein jahr früher gehen. ist das von den kindergärtnerinnen her auch gekommen? ich meine zwei wochen ist ja wirklich eigentlich nicht oder so äh

K/ ja!

I/ acht tage älter + oder jünger

K/ genau+ ja ja wir haben das vielleicht so zwei drei mo-; einfach dort wo wir dann entschei- so einwenig haben entscheiden müssen wer geht jetzt in die schule

I/ hm

K/ und wer geht noch ein jahr in den kindergarten. hat man das so ein wenig gesagt. also wenn wir wollen würden dass sie wirklich jetzt geht dann könnte sie jetzt eigentlich, dann könnte man sie schicken.

I/ ja.

K/ wobei sie hat absolut noch nicht irgendwie, wie andere kinder ja teilweise; also ich habe jetzt kinder gehabt in der ersten klasse die haben schon perfekt gelesen + oder?

I/ ja. +

K/ da sind die eltern gekommen und haben gesagt: "ha! mein kind kann dann schon lesen"

I/ jawohl.

K/ da haben wir jetzt weder dass wir sie irgendwie; dass wir das gefühl gehabt hätten ja sie wäre es im stand gewesen zu lernen oder wenn sie gewollt hatte, aber sie hatte so! gerne auch sich erzählen lassen.

I/ hm

K/ einfach bilderbücher angeschaut. auch immer wieder dieselben die hatte sie teilweise ja also auswendig! gekonnt also oder genau gewusst was wo und so. und; also es ist nicht so gewesen dass sie eben schon! gelesen hätte und man darum das gefühl gehabt hätte man muss!

I/ ja man muss, ja

K/ sie hatte wahnsinnig! gern einfach gespielt.

I/ hm

K/ rollenspiele und einfach-einfach gemacht was ich uh! wichtig finde auch dass das kinder noch machen das ist; aber das ist jetzt vielleicht so ein bisschen so meine meine ding einfach wo ich sehe wenn kinder früh in die schule gehen und man das gefühl hat ja sie können ja schon lesen; es kommen dann einfach andere sachen zu kurz.

I/ hm

K/ ich habe das gefühl sie sei sehr gut gefahren indem sie hat dürfen spielen und zeichnen und

I/ hm

K/ ja.

I/ so diesen diesen +äh sachen kindergarten und befindlichkeit

K/ / (? :bilder)

I / dem noch ein wenig gewicht gegeben?

K/ ja ja und eben auch äh der ganze soziale bereich oder also jemandem helfen jemandem irgendwie vermitteln und jemanden trösten wenn so etwas passiert alle diese dinge oder so / /

(Lärm vom Verkehr)

I/ hm, ja

K/ nicht nur für sich schaut und lebt und profitiert. aber so irgendein spezieller; jetzt irgendetwas;

I/ ähm, ist das richtig ich habe so ein wenig den eindruck von der simone wo sie so in dem alter gewesen ist dass sie eigentlich sehr gut in diese altersgruppe hinein gepasst hat. dass sie immer so gut dabei gewesen ist?

K/ ja.

I/ aber dass Sie nicht den eindruck gehabt haben sie ist schon so weit dass man jetzt muss! etwas unternehmen + sie hat gut hinein gepasst eigentlich in diese gruppe.

K/ hm, nein sie ist nicht! + genau sie ist nicht irgendwie überreif gewesen +gewesen

I/ aha+

K/ dass man das gefühl gehabt hätte ja die hätte jetzt

I/ nötig + oder so

K/ manchmal ist + ja dann so dass das kind im kindergarten so gegen den schluss dass man das gefühl hat „ah ist jetzt etwa zeit + käme die in die schule.“

I/ ja ja dass sie gar nicht mehr gerne gingen sogar /

K/ genau+ ah- die-die langweilen sich und so.

I/ genau.

K/ das ist bei ihr überhaupt! nicht gewesen.

I/ aha auch bis am schluss nicht? +hat sie sich nicht gelangweilt.

K/ bis am schluss nicht ja ja ja.

I/ ja. +

K/ sie hat dann einfach äh anspruchvolleres zeugs gemacht also

I/ hm

K/ halt äh wunderbare müsterchen irgendwie mit dem ding oder äh

I/ + mit diesen zauberkästchen.

K/ ja und äh + ja ja genau.

I/ ja also + sie hat sich dann +

K/ (räuspert sich) +

I/ auch selber halt ein bisschen äh schwierigere Aufgaben + gestellt oder sich geholt oder schwierigere rollenspiele gemacht oder so.

K/ ja ja ja, genau ja ja +

I/ aha, also dort auch eine gute mischung dann gefunden.

K/ ja

I/ sie selber?

K/ schon ja.

I/ ja. ähm in der schule jetzt in diesen sechs jahren hat es momente gegeben wo sie den eindruck gehabt haben jetzt bräuchte simone eigentlich etwas mehr als das geboten werden kann? hat es so, haben sie so den eindruck gehabt von; gibt es da so unterforderungssituationen könnte man sagen oder so

K/ das ist eigentlich erst jetzt so hm. sagen wir in der fünften sechsten klasse

I/ hm

K/ habe ich das gefühl gehabt es sei jetzt, ja aber das mag auch mit der situation jetzt zusammenhängen dass der lehrer sich zuerst einmal ein wenig entlasten lassen hat.

I/ hm

K/ und jetzt eine andere aufgabe übernommen;

I/ hm

K/ und jetzt + habe ich so ein wenig

I/ also ein wenig weniger schule gegeben hatte selber dann? +

K/ ja weniger selber schule gegeben hat und es sind jetzt eben so ein wenig andere leute dazu gekommen.

I/ ja.

K/ wo ich nicht einfach a priori + schlecht finde

I/ hm +

K/ dass es so ist. aber äh es hat wie er-er hat wie so ein bisschen ja was heisst d-den faden;

I/ hm

K/ man hat einfach so ein bisschen das gefühl er hat so ein wenig was gemacht und sie hat so ein wenig was gemacht und + zu einem grossen teil

I/ so mit zwei schienen irgendwie so ein wenig. +

K/ hat es ein wenig überein gestimmt oder man gemerkt sie haben sich schon abgesprochen.

I/ ja jawohl.

K/ aber äh, auch immer auch jetzt in der sechsten immer wochenaufgaben.

I/ ja also wochenplan?

K/ ja äh, einfach es hat in den; also nur-nur im bezug auf die aufgaben jetzt

I/ ja

K/ äh, "auf den nächsten mittwoch muss das erledigt sein."

I/ jawohl.

K/ aber eben sie konnte auch äh, einmal eine stunde oder zwei hin sitzen und dann hat sie einfach alles gehabt.

I/ hm

K/ oder vielleicht auch einmal wirklich nur eine stunde dann hatte sie die ganzen aufgaben erledigt.

I/ hm für die ganze woche?

K/ ja für die ganze woche oder.

I/ hm

K/ und dann ist noch vielleicht gestanden eine viertel stunde lesen aber das macht sie eh oder (K lächelt).

I/ ja.

K/ da habe ich das gefühl gehabt da hätte sie jetzt, da hätte man einfach viel noch die zeit nutzen! können für sachen die sie irgendwie weitergebracht hätten.

I/ ja.

K/ und, eben schon was damals im kindergarten gewesen ist, sie hat sie hat so gut eigentlich immer in die gruppe und in die klasse gepasst. sie hat so viele auch „gspändli“ dass; irgend jemand hat dann eben immer gefragt "machen wir ab miteinander?"

I/ hm

K/ oder? dann sitzt sich auch nicht hin und arbeitet irgendwie freiwillig irgend etwas

I/ noch durch

K/ I-logisch.

I/ ja + aber

K/ dann haben + sie es miteinander lustig und

I/ ja + das ist ja auch wichtig.

K/ und das ist auch wichtig.

I/ natürlich ja.

K/ ja + finde ich auch so lange sie das noch kann.

I/ aber sie hat äh also das heisst jetzt in der, ende mitte mittelstufe einfach sehr wenig! eigentlich würde ich jetzt sagen, eine stunde aufgaben pro woche (I lacht) +

K/ ja ja ja +

I/ ist ja dann natürlich + sehr wenig.

K/ ja eben + eben da habe ich mir so jetzt so ein wenig begonnen zu überlegen jä! eben jetzt gerade auch seit man weiss sie-sie geht jetzt ins gymi

I/ hm

K/ - soll, soll man irgendwie äh dem lehrer einmal noch einen wink geben und sagen: "du äh könntest vielleicht noch ein bisschen äh, ja zusätzlich geben" dass einfach der schock dann nicht so! gross ist oder?

I/ hm

K/ und auf die andere seite habe ich so das gefühl gehabt ah dann so sie es jetzt noch geniessen ich denke sie macht merkt dann den schon dass jetzt äh schon dass der schalter jetzt halt ein bisschen gedreht ist und sie einfach jetzt ein bisschen zu-zu tun hat oder?

I/ ja. was haben sie den eindruck oder was würden sie sagen, ähm wird das eine schwierige situation dann im gymi so wie sie die simone einschätzen wenn dann eben der schalter ein bisschen die schraube ein bisschen + angezogen wird?

K/ äh, ich kann mir + schon vorstellen dass es dann äh; eben wie sie es eben auch genau mit sich nimmt oder

I/ ja hohe ansprüche hat

K/ bis jetzt hat sie natürlich wenn es hiess hat: "das und das lernen", dann ha-hat sie es äh äh, einmal vielleicht durchgelesen äh und dann einmal noch geschrieben

I/ hm

K/ und dann hat sie gewusst: "jetzt kann ichs."

I/ jawohl.

K/ und ich denke die-die-die „zeine“ voll arbeit ist jetzt dann natürlich grösser oder?

I/ ja.

K/ und ich weiss vom-vom älteren sohn her der jetzt gerade heute morgen an der mathematik sitzt + (K lächelt)

I/ oii!

K/ muss ich daumen drücken.

I/ ja ja daumen drücken genau. +

K/ ähm, dass er natürlich; am anfang dann hat man so viele franzwörtchen so viele lateinwörtchen so viel das und man kann nicht alles, perfekt!

I/ + ja

K/ üben. + man muss so ein wenig prioritäten setzen und sagen "gut dass kann ich so ungefähr".

I/ hm

K/ aber + das

I/ / hm

K/ genau das muss! im moment reichen oder?

I/ hm

K/ so das dass man etwas auch ungerade + kann stehen lassen

I/ kann stehen lassen + das könnte ein wenig schwierig sein für simone.

K/ ja. ich denke das ist einfach eine neue erfahrung.

I/ ja sie macht es lieber perfekt wenn sie es macht.

K/ ja jawohl.

I/ hm

K/ das ist auch, also ich weiss nicht kämen wir sonst noch irgendwie darauf zu reden das kommt mir jetzt gerade noch in den sinn; eben das ist auch die erfahrung gewesen wo da die äh wo ich gesagt habe wo sie gar nicht gerne in die schule gegangen ist.

I/ hm

K/ bis dort hin ist sie sich gewohnt gewesen, und ich denke das ist eben das was sie so gut gehabt hat, dass anweisungen vom lehrer vorher von der lehrerin, dass sie wenn sie dann mal zugehört hat hat sie es verstanden! sie hat gemerkt was zu tun ist und hat selber! gewusst jetzt muss ich das machen dann das wenn das gut ist dann das, oder + so /

I/ sehr klar! + und sie konnte sich dann orientieren.

K/ genau und dann hat sie + das gemacht.

I/ ja hm

K/ und gewusst was.

I/ ja.

K/ und, dann wo die andere person gekommen ist, dann ist sie; es ist teilweise ungenau gewesen.

I/ hm

K/ oder nicht! fertig gedacht.

I/ hm

K/ oder sie hat einmal irgendetwas angefangen zu sagen und dann gesagt: "ja wenns dann äh, je nach dem wie es raus kommt machen wir dann so und so" also einfach so ein wenig, ein wenig schwammig.

I/ ja ja.

K/ und, das das hat sie wie nicht, + das hat sie nicht geschafft.

I/ das ist schwierig gewesen im umgang dann hm +

K/ und dann habe ich gemerkt, dass weniger!, also jetzt einfach in der schule ich sage jetzt schlechtere anführungszeichen kinder

I/ hm

K/ äh, die haben mit dem weniger probleme gehabt.

I/ jawohl.

K/ da hat dann simone jeweils gesagt: "weisst du das ist eben so, die anderen! die tun dann so wie; die fangen dann einfach mal an und sagen dann was muss ich jetzt, was musst du machen wenn man da fertig ist" weil sie ist ja dann eigentlich die erste die dann fertig ist und dann kann man schauen und "aha jetzt geht sie nach vorne und holt diese blatt" oder.

I/ ja jawohl. + und können sich dort neu orientieren.

K/ "und wenn sie das macht + da muss sie vorne und hinten macht sie und nachher"

I/ ja.

K/ oder, und sie!, ist sich gewohnt dass sie es versteht.

I/ jawohl.

K/ und jetzt! kommt sie nicht daraus.

I/ hm ja.

K/ und das hat sie damals einfach + irritiert.

I/ verunsichert irgendwie ja ja +

K/ ja + dass sie

I/ also sie braucht viel klarheit eigentlich und wenn sie dann die klarheit hat dann macht sei es gerne selbstständig + und alleine dann braucht sie keine wo rechts und links noch ihr helfen /

K/ ja jawohl genau ja ja.+ und eben sie ist sich dann auch nicht gewohnt dass sie bei anderen schauen geht: "du was müssen wir wenn wir da fertig sind? und wie, wie geht das ja"

I/ also sie will es dann auch von sich auch richtig und perfekt machen und braucht dafür eine klare anweisung und wenn das fehlt dann ist sie dann irritiert dann geht es ihr nicht mehr so gut.

K/ ja eben es darf anspruchsvoll sein aber es muss irgendwie, genau sein und fertig gedacht

I/ ja ja. ist sie auch so? ist sie auch eine genaue und denkt lieber gerade fertig? ist sie selber auch so?

K/ ja eigentlich schon. sie hat es nicht gerne wenn es nicht, eben wenn es irgendwie nicht verhält.

I/ hm

K/ ja.

I/ ja und das könnte jetzt im gymi ein bisschen einfach + weil es /
K/ es kommt auch darauf an auf den lehrer oder + also auf die lehrer die sie hat. ob einer einfach irgendwie so ein bisschen + /
I/ auch wieder so ist ja so ein bisschen (I schmunzelt) schwammig ist.
K/ ja. eben auch irgendwie bei, sagen wir jetzt bei einer prüfung oder so da hat, da weiss sie gerne diesen! stoff das muss man lernen und das und das kommt.
I/ hm
K/ wenn es einfach heisst: "ja schaut es mal ein bisschen an" pf.
I/ das ist ihr zu wenig.
K/ ja irgendwie, "was soll ich jetzt, muss ich es können?", also sagen wir jetzt mal irgend irgend einen text, "soll ich den inhalt genau wissen?"
I/ hm
K/ "soll ich in können, äh, nacherzählen?" a nein das ist ja etwa dasselbe ja das ist der inhalt. äh "soll ich soll ich ihn fehlerfrei schreiben können? oder soll ich ihn auswendig aufsagen können?"
I/ hm
K/ um was geht es? oder.
I/ ja.
K/ sie will wissen, "was will man von mir?"
I/ ja genau.
K/ dass sie es irgendwie; sie ist an und für sich eben auch, ja sie will sie will schon genügen irgendwie.
I/ sie will + es gut machen.
K/ sie will die leute zufrieden stellen. +
I/ ja + die zufriedenstellung das ist schon / oder sich selber?
K/ schon, das ist schon + ja, sie ist eben nur zufrieden wenn die anderen mit ihr zu frieden sind oder. + da haben wir da sind wir auch schon teilweise am-am arbeiten.
I/ also das ist auch schon teilweise +
K/ dass ich sage: "du musst nicht mich fragen ob es gut, ob es gut ist wenn es du! gut findest dann ist es gut."
I/ ja jawohl also sie orientiert sich + schon auch an den anderen?
K/ aber das ist, + ja ich denke das ist jetzt auch einentwicklungsschritt oder ja.
I/ ja sich mehr auf sich selber verlassen zu können
K/ ja ja genau. oder auch jetzt, jetzt macht sie manchmal so irgendeine friseur oder sie hat so, so viele! haare
I/ (I schmunzelt)
K/ äh krausen und äh, dann probiert sie irgendetwas und dann sagt sie: "wie findest du es?" und dann, ja natürlich je nach dem was das „gspändli“ und ich und wer sagt oder irgendwelche knaben macht sie es dann nie! wieder oder oder sie macht es wieder.
I/ das ist von der entwicklung her etwas ganz klares.
K/ ja. also "du! wie findest du es?" (K schmunzelt) oder + also das
I/ sie versuchen sich dann eher auf sie selber zurück zu werfen dass das bestätigt wird.
K/ ja-a das, ja das gebe ich mir manchmal mühe ja.
I/ ist das äh auch ein wenig ein thema gewesen so ein bisschen selber quasi zu merken was richtig ist was falsch ist? was gut gut ist? was nicht gut ist? ist das für sie so ein bisschen eine schwierigkeit? sich selber so gut
K/ es hängt vielleicht halt, eben es hängt; da habe dann beim fragebogen ausfüllen auch gedacht es hängt halt so viel einfach darin wie es, wie es einfach in der familie ist oder. also ich bin jetzt vielleicht jemand der wenig kann verbergen was ich, was ich denke oder?
I/ hm
K/ und dann sage ich es vielleicht auch einmal ein bisschen-ein bisschen schnell.
I/ ja.
K/ oder + also wenn irgendwie
I/ /+
K/ ja, ja wenn irgendein ein blatt aus der schule kommt habe ich gefunden "ja das ist jetzt also ein furchtbarer seich" (furchtbarer seich ist geflüstert) dann äh, dann sage ich es vielleicht ein wenig zu früh oder und
I/ wieso sa-denken Sie zu früh?
K/ (K schmunzelt)
I/ also was ist da?
K/ ja ich, eben ich müsste vielleicht dann auch denken sie, wenn sie es gut findet oder sie, sie es einen „mist“ findet ja

I/ ja also /

K/ ich bemühe mich manchmal oder dass ich dann

I/ also quasi äh dass sie zuerst selber eine meinung bildet bevor sie ihre meinung hört quasi.

K/ ja ja. also eben ich gebe mir, ich gebe mir mühe dass wenn sie dann sagt: "du das findest du, das finde ich äh du wie findest du das? oder das finde ich jetzt ganz einen blöden text. was soll ich mit dem?"

I/ ja.

K/ dass ich ihn dann vielleicht lese und sage: "ja, jaja ich begreife dich."

I/ ja ja (I schmunzelt)

K/ also eben das ist jetzt vielleicht immer öfters eher so.

I/ ja.

K/ weder äh

I/ dass + sie zuerst sagen

K/ dass sie genau + dass sie mir sagt. "du wie findest du das?" und dann sage ich: "du das finde ich jetzt aber einen käse" (K schmunzelt) oder?

I/ ja.

K/ also eben ich erinnere mich gerade, haben sie irgendwie den kleinen prinzen äh behandelt in der sechsten klasse jetzt und ich finde das etwas uh! schönes.

I/ hm

K/ und sie hat das auch gefühlsmässig völlig irgendwie begriffen die aussage.

I/ hm

K/ aber, das ist ja auseinander! genommen worden mit irgendwelchen arbeits-arbeitsblättern wo ich, äh das gefühl habe, das ist äh, ich weiss nicht zweite, zweite oberstufe frühestens.

I/ ja.

K/ äh, was äh, "vergleiche mit der christlichen äh aussage von äh nach dem tod" bä!, also

I/ also sehr komplex dann.

K/ ja also eben, da hat sie mich dann irgendwie gesagt: "du äh was soll ich da schreiben?". da habe ich gesagt: "du äh von mir aus kannst du, schreib was du die idee hast ich blase dir da also nichts ein das äh das sollen sie merken dass nur merken dass das ein wenig über euerem niveau ist.

I/ ja

K/ ja

I/ (I lächelt)

K/ und so eben aber dann, ja-a.

I/ aber sie ist auf jeden fall noch jemand der stark auf die anderen bezogen ist jetzt vom sozialen her. + also dass sie sehr äh von den „gspändli“ aber auch von ihnen her das ist für sie noch wichtig.

K/ ja schon hm ja ja-ja. +

Teil 2:

K/ / (K liest) gerade "mühe weit überdurchschnittliche fähigkeiten"

I/ hm

K/ ähm, ja eben was wo ist der durchschnitt? oder wo ist der durchschnitt? äh

I/ man denkt was man; genau das ist natürlich eine-eine schwammige geschichte wie man denkt was man in diesem alter! + äh so so eine durchschnittliche

K/ ja. +

I/ in anführungszeichen sechstklässlerin ähm müsste etwa können.

K/ hm, ich stelle einfach fest dass wirklich also anforder- halt einfach in so gewissen bereichen sind schon (K seufzt lautlos), ja also man erwartet schon absolut weniger

I/ ja.

K/ als eben zum beispiel wo ich die kinder einst- wo ich einfach voll! schule gegeben habe.

I/ ja.

K/ wo ich die kinder aus der sechsten ins gymi geschickt habe

I/ jawohl.

K/ da haben äh

I/ haben sie den eindruck gehabt da ha-haben sie +.mehr müssen /

K/ schon mehr können müssen. +

I/ ah ja?

K/ ja habe ich das gefühl ja. also fertigkeiten in teils bereichen natürlich auch.

I/ ja jawohl.

K/ nur fertigkeiten oder und in anderen und in anderen bereichen äh müssen sie jetzt wieder ja-a anderes können. aber äh, + ja einfach ja ja.

I/ es sind natürlich schon noch ein wenig schwieriger als sie haben eine teilrolle als lehrerin. +
K/ also eben ich habe letztthin, ich mach jetzt dann das ganz brav, aber ich habe etwa vor zwei monaten einmal zweit-sekundarschul-aufsätze
I/ hm
K/ zwei klassen durchkorrigiert weil es hat dort jemand ein vikariat gegeben und ein aufsatz gemacht um etwas zeit zu schinden. (K schmunzelt) und dann nicht so zeit gehabt um diese zu korrigieren. dann habe ich diese korrigiert und ein arbeitsblatt gemacht zu-zur entlastung für diese. zwei klassen, wo normal lehrer haben
I/ hm also sek a?
K/ ja ja sek a. und ich bin erschüttert! gewesen was da sprachlich + um nicht! das ist
I/ nicht da ist. +
K/ nicht! da ist nicht, einfach.
I/ was denken Sie äh
K/ also dass ich wirklich dann dann das gefühl habe ja dann ist sie überdurchschnittlich schon. aber eigentlich finde ich es wäre normal (K schmunzelt) dass
I/ aha? ja.
K/ ja.
I/ also sie haben + eigentlich den eindruck
K/ ich sch- wahrscheinlich + habe ich schon ein wenig einen hohen + einen
I/ hohe ansprüche auch? +
K/ ja.
I/ ja.
K/ sagen wir, gut sie ist schon etwas über dem schnitt wahrscheinlich.
I/ ja.
K/ aber so weit! überdruchschnittlich?
I/ (I schmunzelt)
K/ ja ja gut.
I/ (I lacht)
K/ (K lacht) also ich bin ich, ich mach jetzt mal ein; ja wenn ich so an das alles denke aber äh
I/ das weit müssen sie fast in klammern tun? + oder wie verstehe ich das?
K/ ja, ja-ja vielleicht ja + eben überdurchschnittlich schon.
I/ hm
K/ also in der mathematik einfach die fertigkeit ist nicht so: äh speziell hingegen so bei sätzchenrechnungen oder so
I/ hm
K/ findet sie den dreh jeweils noch, das ist natürlich auch wieder, kommt wieder auf die sprache zurück +oder?
I/ auf jeden fall. +
K/ dass sie in der sprache einfach; also ich tu jetzt mal mathematisch nichts.
I/ hat es eher viel mit + Sprache zu tun?
K/ sprachlich schon auf jeden fall. nja, ja ja denke ich. jetzt die drei ist schon nur gut, ha?
I/ hm
K/ ähm:
I/ müssen sie es zwischen drei und vier machen?
K/ ja.
I/ dann machen Sie es. (I schmunzelt)
K/ darf ich? (K schmunzelt)
I/ ja ja.
K/ dann haben sie nachher ein problem irgendwie +beim eingeben.
I/ das macht nichts. + (I lacht)
K/ hm jetzt geht's da weiter - - versteh ich das jetzt richtig (K liest) "das kind zeigt! leistungsmässig im bereich seine stärken nicht!" was es kann, also in dem bereich wo es gut! ist?
I/ genau.
K/ kommt! das aber quasi nicht-nicht heraus in der schule?
I/ ja genau.
K/ hmhm:
I/ ist manchmal ein wenig schwierig mit den formulierungen.
K/ ja, eben jetzt wo + man nachfragen kann ob man es richtig verstanden hat geht es. aber es hat da
I/ ja dann ist gut fragen Sie nur. +

K/ teilweise eben so doppelte verneinungen gehabt wo ich gedacht habe, wo ich gedacht habe für-für also für die kinder ist dann das je nach dem

I/ anspruchsvoll.

K/ ja. (K schmunzelt)

I/ ja das ist schon so. es ist immer schwierig äh so-solche sachen zu konstruieren dass man es nicht zu fest macht das ist völlig + wahr.

K/ das: trifft eigentlich auch nicht zu. + ja ja eben manchmal, manchmal ist etwas wo "ah: muss ich jetzt noch das ganze ding machen das habe ich schon lange begriffen."

I/ das ist wegen der unterforderung?

K/ ja eben + dass dann natürlich die ganze

I/ /+ ja.

K/ ja ja.

I/ ja.

K/ wo dann die ganze klasse halt irgend einen braten ausfüllen muss oder?

I/ hm

K/ und dann macht sie es einfach (K nuschelt) ja ja.

I/ hat es die sit- wenn ich gerade schnell darf fragen?

K/ ja?

I/ hat es die situation schon gegeben dass der lehrer gesagt hat äh irgendwie eben wenn sie so das prinzip quasi begriffen hat und es nachher noch zum üben gegangen ist dass sie nur + einen teil gemacht hat?

K/ hhm: +

I/ oder ein teil der kinder nur einen teil + gemacht hat?

K/ nein eigentlich nicht.

I/ das nicht?

K/ nein.

I/ hm

K/ es ist ja dann schon meistens so dass es die die es erblickt haben irgendwie entsprechend vielleicht schnell vorwärts kommen oder?

I/ jawohl ja.

K/ ja und, dass muss ich sagen das finde ganz! etwas gutes wo er-der lehrer jetzt an- äh eigentlich jetzt nicht mehr; (K schmunzelt) eben das ist jetzt schade aber vorher! immer gemacht hat, dass er gesagt hat quasi "wo man auch ist man rechnet eine viertel stunde weiter"

I/ jawohl

K/ und da sind natürlich dann die die wo-wo „ring“ und schnell gerechnet haben die haben dann eine viertelstunde irgendwie anspruchsvolle sachen gemacht vielleicht am schluss vom blatt oder so

I/ ja.

K/ wo die anderen dann halt + nicht haben müssen

I/ / jawohl also mit der zeit dann? / /

K/ und jetzt! genau ja.

I/ hm

K/ und dann ist sie auch zu etwas gekommen.

I/ hm

K/ und jetzt! ist es eigentlich einfach äh eben auf diesen blättern äh wochenaufgaben ist sie jetzt leider immer nur noch so äh "mach das und das bis zu siebenundvierzig."

I/ ja.

K/ dann machen alle! bis zum siebenundvierzig. +auch die wo super schnell sind.

I/ die einen haben; genau ja+

K/ ich bin überzeugt es hat kinder die haben äh fünf sechs stunden aufgaben vielleicht in der woche oder?

I/ ja ja auf jeden fall.

K/ und sie hat es dann einfach schnell und das äh stimmt für mich nicht so ganz

I/ also dass dann vielleicht ein teil ausgelassen würde und sie dann vom siebenundvierzig + bis dreiundfünfzig machen würde, wenn das die schwierigeren sind; das-dort wird nicht differenziert oder?

K/ ja, ja genau. + nein eigentlich nicht.

I/ hm

K/ ja.

I/ ja.

K/ eben und das ist dann das wo man das gefühl hat ja da also j-ja zum beispiel bei-bei aufsätzen wo sie einander korrigieren oder äh, da heisst es schau auf, dehnungen und schärfungen + oder?

I/ ja. +

K/ und sie korrigiert dann der halben klasse den aufsatz auf dehnungen und schärfungen aber ein anderes kind schaut ihren! aufsatz auf dehnungen und schärfungen an wo-wo es einfach keinen fehler findet.

I/ jawohl.

K/ wahrscheinlich oder?

I/ und es hat vielleicht noch einen oder zwei äh wo einfach dann ein wenig schwieriger sind um zu finden.

K/ ja ja-ja. als irgendwie; da hat sie das gefühl "ah" (K schmunzelt). eben da könnte sie lieber versuchen die kommas versuchen zu setzen wo sie jetzt noch nicht so äh

I/ ja.

K/ geübt sind. wo sie auch nie etwas machen in der schule oder?

I/ also dort hin könnte man ihr sicher schwierigere + sachen geben. und manchmal haben sie so das gefühl "was soll das eigentlich?"

K/ ja genau ja ja-a. darum mache ich jetzt da mal nicht beim eins sonst habe ich das gefühl sie ist an und für sich, sie ist zufrieden! sie ist nicht, hat nicht das gefühl es sei nicht gut.

I/ (I schmunzelt) das ist ja auch schön.

K/ hm. was heisst das "das kind fühlt sich nicht wohl wenn es mit seinen stärken konfrontiert wird" also wenn es,

I/ in der schule.

K/ äh, wenn es der lehrer äh quasi ihm-ihm sagt oder wenn es die klasse äh irgendwie so hört dann steht "ja du hast das ja so super gemacht" dass sie dass ihr das dann ein wenig unangenehm ist?

I/ genau hm

K/ ja schon.

I/ dass es ihr unangenehm ist wenn jetzt der lehrer sagt "hey simone super hast du das gemacht."

K/ ja hm, eben es ist eben es ist ein wenig ambivalent ja-a. also sie hat nur letzthin geäussert "ja äh ihre dicke freundin die sei halt wahnsinnig! beliebt bei den knaben" denn sie sei gerade so im-im richtigen ding oder, sie sei nicht so + nicht überall so gut.

I/ nicht so gescheit jawohl+

K/ weil äh sie sei halt viel äh so wahrscheinlich ein bisschen

I/ + überlegen

K/ noch ein wenig un- ja-a+ die findet sie ein wenig hm, eben ein wenig

I/ ein wenig zu gescheit in anführungszeichen?

K/ ja-a genau.

I/ hm

K/ und die freundin die ist überall einfach gut und

I/ gut aber nicht sehr gut.

K/ genau.

I/ aha.

K/ ja.

I/ ja.

K/ und das wäre das wäre schon auch noch toll + nur gut.

I/ das wäre ideal.+

K/ ja das wäre ideal.

I/ jawohl.

K/ ja schon.

I/ ja. was denken sie w-wie merkt sie das dass sie also dass die anderen sie sehr gut finden? wird das gesagt? oder äh was ist das s-so das wo sie ja äh allenfalls nein wo sie ja in diesem fall dann merkt oder?

K/ ja das ist vielleicht irgendwie wenn man prüfungen zurück bekommt oder und dann äh und dann ich meine von denen wo vielleicht "hast du auch eine fünf" und so und dann hat man freunde "ja du hast auch eine fünf" oder und dann äh schaut so ein bisschen und simone hat halt eine sechs und oder? so ein wenig; aber man-man +ja genau.

I/ es wird nicht gross darüber gesprochen man sieht es so quasi.+

K/ ja man nimmt es so ein wenig zur ja zur kenntnis. aber äh es ist einem ein wenig; ja-ja.

I/ also von dort her vom sozialen her würde sie lieber ein wenig zum guten mittelmass gehören?

K/ ja ja genau ja ja.

I/ wäre; es ist ein wenig wohler.

K/ hm

I/ dann hätte sie mehr chancen sagen wir jetzt einmal.

K/ ja ja. aber eben sie hat es sonst sehr, sehr gut in der klasse.

I/ ja.

K/ also auch mit irgendwie mit mit einander reden und irgendwie schlichten oder einen weg finden wenn irgendetwas los ist oder so. dann ist sie i-immer eigentlich bei denen die,
I/ führend +so ein wenig
K/ ja+ oder oder jetzt geht es das abschlussgeschenk "was machen für den lehrer?" oder äh
I/ hm
K/ ja "und wer zieht das geld ein? und wieviel kostet es dann?" und so da ist sie natürlich immer, da hat sie kommt sie nach Hause " du weißt du ich mach dann das und ziehe das geld ein." und so!
I/ ja + hat sie eine führende position?
K/ / schon ja. sie sie ist schon akzeptiert + von allen oder so.
I/ ja + aber so ein wenig, gleich ein wenig äh will sie zwar, so ein wenig zum „gros“ gehören + so ein wenig?
K/ ja genau. +
I/ diese position ist für sie eher ein wenig unangenehm.
K/ ja ja.
I/ sie könnte ja sagen "ah das ist super ich gehöre da zu den besten" oder?
K/ ja ja.
I/ aber das ist nicht so.
K/ ja. vielleicht eben ist es auch ganz natürlich dass so ein bisschen neid von ein paar wo-wo nicht alles so einfach machen.
I/ ja.
K/ oder wo „krüpfeln“ und „krampfen“ müssen und dann haben sie vielleicht eine viereinhalb oder?
I/ hm
K/ und dass dass die vielleicht äh, eher mal denken "ah +ich will auch mal."
I/ ich will auch mal. +
K/ oder?
I/ was würde simone sagen? würde sie selber sagen sie gehöre zu den besten? oder zu den guten? oder zu den äh mehr oder weniger guten? oder
K/ also sie-sie hat sich eigentlich immer! sehr! vorsichtig eingeschätzt. + oder also
I/ hm +
K/ sie haben von der, in schon, in der unteren klasse ich weiss nicht in der zweiten oder in der dritten haben sie sich selber quasi ein zeugnis gemacht.
I/ ja genau. aha?
K/ bevor! sie das zeugnis; wahrscheinlich in der zweiten, bevor sie dann das ersten zeugnis bekommen haben.
I/ ja + so eine selbsteinschätzung.
K/ eben da + muss ich sagen sie hat eine sehr! anspruchsvolle lehrerin gehabt.
I/ ja.
K/ in der ersten bis dritten. wahrscheinlich für, schwache kinder, die haben immer „strampeln“ müssen
I/ jawohl.
K/ dass sie irgendwie durchhalten mochten. (K seufzt)
I/ mithalten.
K/ sehr liebevoll.
I/ jawohl.
K/ aber, aber anspruchsvoll.
I/ mh + und das hat ihr dann auch sehr entsprochen dann.
K/ auch fair. ja. +
I/ ja.
K/ sie ist dort total; ich habe das gefühl ihre gute basis
I/ boden + ist dort gelegt worden.
K/ boden; + ist wirklich erste bis dritte gewesen.
I/ hm. jawohl ja.
K/ und äh, dann, ich nehme an es war in der zweiten mussten sie sich selber ein zeugnis schreiben.
I/ hm
K/ und zwar mit; das ist absolut gut gewesen, es ist nicht nur um sachen gegangen äh, sprache und lesen und rechnen und so
I/ hm
K/ sondern es ist auch darum gegangen äh wie bin ich im etwas aufräumen? wie bin ich im; einfach alle! diese sachen. oder?
I/ hm

K/ wo-wo im zusammen-zusammenleben eine rolle spielen.

I/ hm

K/ ja.

I/ ja vom sozialen + her und überhaupt von der arbeitshaltung her und so /.

K/ ja alles genau + eben wie-wie bin ihm, ja vielleicht au-auch jemandem etwas; wenn jemand mir etwas / immer wieder jemandem etwas zu vergeben oder einfach also ganz viele bereiche.

I/ hm

K/ und das habe ich so toll gefunden.

I/ hm

K/ eben es kommt nicht nur; oder wie gut kann ich zuhören? jemandem zuhören.

I/ hm

K/ ich meine es gibt kinder die können selber nicht so viel bieten aber die sind ruhig! wenn ein anderes ein gedicht aufsagt.

I/ hm genau.

K/ und es gibt solche die das gefühl haben "ich kann es so gut" und dann dafür immer schwatzen

I/ ja.

K/ wenn die anderen an der reihe sind.

I/ ja genau.

K/ da hat jemand sich sehr! gut schreiben können +im zuhören.

I/ wo sonst vielleicht nicht so + genau ja

K/ als-; all diese sachen das habe ich genial gefunden.

I/ ja also nicht nur den leistungsbereich +sondern auch wirklich dass das kind so ein wenig etwas gefunden hat das es gut kann selber.

K/ ganz genau. ja hm. + oder-oder im pünktlich sein.

I/ hm

K/ ich meine es gibt doch in der unterstufe ah: es gibt immer kinder die eine schnecke sehen unterwegs und dann wieder ein wenig zu spät kommen. + oder

I/ hm, hm+

K/ zur zeit da sein, wie gut bin ich da?

I/ hm

K/ u-und dann; eben es sicher, jedes kind dann chancen gehabt + gute sachen zu finden, ja.

I/ etwas etwas zu finden. +

K/ und dort hat sie sich, weiss ich noch, eben so im lesen wo sie dann sehr gut; einfach sie ist so: schnell dann einfach mit den buchstaben und dem lesen und hat auch so! freude daran gehabt.

I/ ja

K/ hat sie wahnsinnig fortschritte gemacht. aber sie hätte sich nie jetzt da; "ich bin sehr! gut" oder "spitze"

I/ ah nicht?

K/ nein! schon nicht.

I/ sie ist immer so- gut.

K/ sie ist, so ein wenig vorsichtig. sie will es dann lieber von den anderen hören.

I/ aha.

K/ "ja du bist doch schon sehr! gut" +oder?

I/ jawohl.+ also sie vermutet so ein wenig +aber traut sich nicht - selber.

K/ ja sie hofft ein wenig aber sie lässt dem anderen eher vor-; ja schon. hm.

I/ ja vielleicht eher so ein wenig das licht unter den „scheffel" stellen.

K/ ja schon.

I/ aber nicht gerade so dass es ihr nicht mehr wohl wäre höre ich.

K/ nein.

I/ also in der schule +also sie haben doch den eindruck dass /

K/ nein, ja ja es ist nicht so wie eben gewisse kinder die das gefühl haben "ja nein es ist mir unangenehm wenn"; ja ja, nein.

I/ wo so ein wenig mehr dann die mädchenverhalten die man + typ-typischer weise

K/ nein eigentlich nicht nein. sie ist in diesem sinn; also jetzt muss ich ein wenig vorwärts machen sonst mögen wir mit der zeit nicht durch. (K schmunzelt). hm eben dort in diesen zwei, weiss nicht sind es zwei oder drei monate gewesen, wo da die-die andere lehrerin gekommen ist da hat sie nicht schlafen können nicht, einfach

I/ hm dort hatte sie so psychosomatische; einfach

K/ dort hätte ich das; hm das muss ich sagen; aber da war sie nicht die einzige in der klasse sondern äh

I/ ja /

K/ das sind mehrere gewesen. ja ja. nein. wenn ich jetzt das gefühl habe vor allem, sie ist viel viel selbständiger geworden.

I/ hm

K/ also dass sie irgendwie; eben irgend ein blatt ausfüllt und dann selber geht sie irgend zum brockhaus und schaut etwas nach.

I/ hm

K/ äh, eben vielleicht fragt dann so "ah ich komm nicht draus" und dann sag ich "weisst du was schau lieber im-im jugendlexikon oder so. dort ist es einwenig einfacher beschrieben". wenn ich jetzt, also nicht nur einfach im

I/ in den fertigkeiten quasi.

K/ ja. kann ich dann trotzdem

I/ ja auf jeden fall.

K/ doch.

I/ oder das gehört natürlich dazu. oder?

K/ hm

I/ gerade in diesem alter.

K/ und da spielt jetzt natürlich; also / auch das alter oder wo jetzt so ein wenig äh

I/ die pubertät beginnt.

K/ ja genau. so ein wenig, ja mal die tür zuschlagen und ins zimmer gehen und

I/ hm gehört so + dazu.

K/ dazu ode r+. aber wie fest hat das mit der schule zu tun? und wie fest mit dem alter? oder

I/ hm. ich habe ihnen zu beginn gesagt so auf der leistungsebene hat simone von diesen zweitausendeinhundert oder fast zweitausendeinhundert kinder ähm bei den besten abgeschnitten.

K/ hm

I/ erstaunt sie das?

K/ äh was heisst das bei den besten? ist das der beste viertel?

I/ nein, vielleicht bei den besten; ich wüsste jetzt nicht genau.

K/ ja ja.

I/ also, irgend äh bei den besten hundert von zweitausend. was sind das fünf prozent (I lacht). bei den besten paar prozent.

K/ es erstaunt mich in sofern als ich jetzt, äh - nie! eben auf die idee gekommen wäre sie ach ich weiss doch nicht irgend für ein projekt für hochbegabte äh +schicken.

I/ melden wollen oder schicken. +

K/ genau. noch das gefühl gehabt habe ja sie müsse jetzt irgend vielleicht doch eine klasse überspringen. sie würde das schon schaffen. nie! irgend +so etwas gedacht.

I/ so etwas gedacht. + ja.

K/ vielleicht eben auch weil sie, diese äh leerräume die sie quasi hat

I/ ja.

K/ die füllt sie sofort mit irgend etwas.

I/ jawohl

K/ sie ist so einfach interessiert und

I/ weiss immer irgendetwas sich zu beschäftigen mit etwas.

K/ ja. und wenn das nur halt irgend auch tja ich weiss doch nicht so mädchenbücher sind oder so.

I/ ja ja ist auch wichtig in diesem alter. (I lacht)

K/ ja. äh also es ist gar nicht dass sie über sateliten lesen würde oder weiss ich was „guggers“. also es muss nicht äh bildung in diesem sinn sein.

I/ genau. also gehört zu der entwicklung.

K/ ja. oder dass sie eben miteinander äh einen tanz ausstudieren. musik machen und dann zu zweit irgendetwas, irgendetwas ja ausprobieren.

I/ ja etwas kreieren. was müssten sie sehen gesehen haben dass sie denken würden, ja also dass sie überhaupt auf die idee gekommen wären oder eben zum beispiel für irgend so ein programm oder so. in w. gibt es das förderprogramm oder? das wäre dann ja so bekannt. also, was müsste anders gewesen sein in der sechsten klasse oder in der fünften?

K/ ja ich denke das hätte schon einmal vom-vom lehrer her irgendwie ein - ein stoss kommen äh "wisst ihr was ich glaube sie hat noch ja potential das irgenwie noch äh +brach liegt".

I/ brach liegt. +

K/ ja.

I/ ja da hätten sie ähm; quasi die förderung auf der schulischen ebene ist für sie klar das macht der lehrer und er schätzt das gut ein was da

K/ man hat natürlich selber den quervergleich.

I/ ja

K/ wenn ich jetzt auch an einer; ich habe dort dort jetzt an einer unterstufe noch entlastungsstunden gegeben und haben auch nicht mehr so; eben wo sind sie, wie einfach machen es die anderen in der fünften?

I/ ja.

K/ wie einfach machen es die anderen in der sechsten? und in der vierten? auch nicht mehr ganz so äh irgendwie äh so den vergleich und

I/ ja den quervergleich haben sie nicht gehabt.

K/ eben durch das dass vielleicht bei uns der abstand der kinder gross ist, eben die grossen sind jetzt einundzwanzig und neunzehn.

I/ hm

K/ äh, ist es natürlich schon so dass sie w-wie, wie schlau sie auch etwas anpackt - nicht + / auffällt.

I/ die /+ genau ja. die anderen hätten es ja auch schon + besser gemacht.

K/ oder äh; ja ja. + man ist sich wie einfach, ja auch, man gewöhnt sich daran oder wie das kind reagiert. oder?

I/ ja.

K/ oder auch; ja sie ist schon immer irgendwie sehr! verständig irgendwie gewesen.

I/ hm

K/ ja.

I/ ja. also der lehrer hätte da, weil er den quervergleich hat auch noch auf sie zukommen dass sie da also überhaupt auf die idee gekommen wären + sie für ein solches programm anzumelden.

K/ oder eben dass dass wo sie jetzt ja irgend wieso in-in eben in diesem schwimmbad schwimmbad dann nachher mit, wo mein mann bei ihnen gewesen ist. habe ich dann nachher gesagt "weisst du also wenn wir so wollen dann ist der chrigi" das ist der älteste "dann wäre der auch in anführungszeichen auch hochbegabt gewesen."

I/ ja.

K/ einfach auf einem anderen gebiet.

I/ jawohl.

K/ also der hat; er ist jetzt bauzeichner fertig und will jetzt dann noch ans tech.

I/ ans tech. ja.

K/ ähm, der hat äh sachen gemacht die andere; also erstens ist er auch sehr äh so vernünftig.

I/ hm

K/ vernünftig jetzt einfach.

I/ hm sehr verantwortungsbewusst.

K/ äh -

I/ meinen sie nicht das? (I schmunzelt)

K/ nein. mehr logisch.

I/ ja. ja so überlegungen von schlüssen ziehen und so.

K/ ja. also zum beispiel habe ich, ich meine märchen erzählen; wir haben sehr viel auch märchen und geschichten erzählt. büchlein sind immer allen wahnsinnig wichtig gewesen.

I/ hm

K/ aber äh, gewisse sachen so wie jetzt im sagen wir im phantasiebereich - eben das ist jetzt da hat simone überhaupt keine mühe. aber es ist mir jetzt einfach gerade ein beispiel in den sinn gekommen. manchmal irgendwie der osterhase oder;

I/ hm

K/ wir sind sonst eigentlich eben logisch und sachlich.

I/ hm

K/ und dann irgend manchmal an den ostern wenn wüstes wetter war oder dann hat man irgendwie eilein und osterhase in der stube versteckt hinter dem zeug. und dann äh "ja wie ist dann der osterhase hineingekommen? ja wie ist den der osterhase hineingekommen?" oder?

I/ hm

K/ "ja weisst du wir haben doch vorher die balkontüre; es waren doch vorher alle oben äh + gewesen."

I/ so geschichten gemacht und so. +

K/ "oben gewesen um die zähne zu putzen und die türe war doch offen. der ist doch wahrscheinlich" wir sind aber im ersten stock oder der balkon äh; "der ist wahrscheinlich hinauf gekommen und hat dann da eilein;" und ich habe gemerkt wie das; die-die-dieser hase; wir sind ja sonst eben auch naturkundlich

irgendwie interessiert oder wir haben irgendwie die tierspuren geschaut draussen und ein hase ist so gross; "wie will ein hase auf einen balkon hinaufkommen können?"

I/ hm

K/ solche dinge die dann nicht logisch sind habe ich wie, gemerkt also das ist jetzt für ihn, + es passt wie nicht. und

I/ wieder / ja hm+

K/ ja einfach; was ich jetzt vorher sagen wollte das ist mir jetzt gerade noch in den sinn gekommen einfach s-so ein wenig; eben das logische. er hatte ein wahnsinniges! vorstellungsvermögen gehabt.

I/ ja.

K/ räumlich.

I/ räumlich. ja.

K/ also er hat lego gebaut. ich weiss, also wahrscheinlich im kindergarten so wie - weiss nicht erwachsene leute bei-bei der lego die irgendetwas konstruieren.

I/ hm + /

K/ also einfach ein wahnsinniges! flair gehabt + "wie muss ich jetzt da unten anfangen dass es dann so hinaus geht? und dass es dann wieder ein wenig hinein? und ein wenig von allen seiten?" und so.

I/ ja.

K/ und hat im kindergarten wo sie "versteckis" gemacht haben, so ein grüppchen hinten um das haus; wir haben noch einen weiher weiter hinten und bäume und zeug; hat er das ganze! von oben hinunter gezeichnet.

I/ hm

K/ also sich vorgestellt. wir haben noch nie in einem flugzeug gesessen.

I/ jawohl er +konnte sich das vorstellen.

K/ und er hat sich vorgestellt + wie das von oben aussieht. wo welche bäume sind wo die guten verstecke sind. und dann das irgendwie angezeichnet und angekreuzt.

I/ ja.

K/ und

I/ also ja sehr speziell + /

K/ ja + also auf, auf so diesem gebiet von eben zeichnen und sich +etwas vorstellen

I/ / +

K/ und so. ja er hat es dann einfach in der schule, ich hätte schier gesagt nicht gut getroffen. (K schmunzelt)

I/ ja.

K/ und + das ist

I/ sie haben das gefühl das ist nicht so zum tragen gekommen. +

K/ ja.

I/ ja.

K/ aber wenn er irgendwie; ja und dann so in der dritten zweiten sek ist er dann zur berufsberatung gegangen.

I/ hm

K/ und hat dann dort eben solche tests absolviert. oder?

I/ hm +da haben sie das dann gesehen.

K/ wo + irgendwelche würfel + von hinten und zeug und sachen.

I/ ja ja genau.+

K/ oder, oder so seilrollen da-das läuft über diesen

I/ hm

K/ und was passiert wenn ich da daran ziehe? und so. und der hat das einfach; dort ist er wahnsinnig! oben hinaus.

I/ hm

K/ und das hat eigentlich auch niemand niemand gewusst. oder?

I/ ja. ja.

K/ dass er irgendwo

I/ so noch eine spezielle begabung hat. + an einem ort oder wo man vielleicht in der schule nicht so relevant ist so zuerst.

K/ ja, ja. + und da denke ich jetzt wenn er irgend i-in der schule einmal, ja irgendwelche so ein bisschen tests wo verschiedenes, beleuchtet würde einfach serienmässig mal durchmachen würde

I/ hm

K/ dann käme man vielleicht einer begabung auch noch noch ein wenig mehr auf die spur. weder wenn die eltern einfach denken "ja das macht er gerne und macht er gut" oder?

I/ jawohl. ja ja.

K/ und der lehrer

I/ ja

K/ desto mehr, also desto mehr lehrer einfach an einer klasse herum fuhrwerken.

I/ ja ja.

K/ desto mehr gehen solche sachen unter habe ich das gefühl.

I/ hm hm

K/ einfach ein lehrer der das kind die ganze woche hat und sieht - + da /

I/ + ja wäre das für sie mal relevant gewesen, dass man das einmal gesehen hätte? haben sie den eindruck da ist etwas verpasst worden? jetzt beim ältesten sohn? durch das dass man jetzt nicht

K/ ich denke er; es-es ist jetzt durch dass es jetzt in der heutigen zeit wo man auch wieder möglichkeiten hat oder er hat jetzt die bms gemacht oder +und und kommt jetzt auch ins tech

I/ jawohl und kommt quer jetzt durch das auch ins tech. +

K/ ich meine das ist wahrscheinlich schon die richtung wo er sowieso + gemacht hätte. ich weiss es jetzt nicht ob, genau.

I/ eingeschlagen hätte. vielleicht ein bisschen direkter. +

K/ es hätte jetzt wahrscheinlich nichts gebracht er wäre ich weiss nicht in-ins gymi äh; auf die technische seite oder so.

I/ hm hm. also +er hat jetzt so ein bisschen

K/ ich habe das gefühl es ist jetzt; ja ja +

I/ auf einem guten weg mit vielleicht ein wenig mehr umwegen als sonst.

K/ ja ja.

I/ ja. wie relevant finden sie dass eben äh

K/ und ich denke eben der simone ist es ist es wohl

I/ hm, ja.

K/ so eigentlich wie jetzt es wie es ist.

I/ ja.

K/ aber es hätte ja auch sein können; sie hätte jetzt eben irgendwie schon schon länger; sie hätte gesagt entweder mehr ver-verschiedene lehrer oder

I/ hm

K/ oder äh, ja einfach eine schlech-schlechtere + bedingungen gehabt in der schule.

I/ dass sie es nicht so gut gehabt hätte. ja. +

K/ und dann wäre es eigentlich schade gewesen wenn sich nicht gekonnt hätte (K schnaubt)

I/ vorweg zu arbeiten das was sie ja auch kann.

K/ ja.

I/ ja ja.

Teil 3:

K/ (K lacht) ich bin so schön vermittelnd ja, gut ja.

I/ sie sind so schön in der mitte genau.

I/ gut. erkennen sie ihre familie? oder hat das nichts mit ihnen zu tun? (I und K lachen).

K/ - -

I/ ich kann ihnen vielleicht noch ein wenig helfen. es ist ja doch ein bisschen schwierig das auf einen blick zu sehen.

K/ ja.

I/ was auffällt also; also auffallend ist dass ähm praktisch alles ist da so im mittleren bereich also gute zufriedenheit quasi generell.

K/ (K schmunzelt) ja.

I/ also dass nichts eigentlich so als + wirklich problematisch eingeschätzt wird.

K/ hm +

I/ mit einer starken kongruenz. da was ähm, wie man redet miteinander vielleicht, also da sind die werte sehr nahe oder man den eindruck hat das laufe wirklich gut. auch von der, von ihnen her dann a-alles was sie müssen an mech-kontrollmechanismen ausüben. und generell vielleicht ihr mann eher noch ein bisschen moderater in der einschätzung.

K/ (K lacht) das entspricht ihm schon.

I/ (I lacht). ist das so ein bisschen so? sie sind eher so ein bisschen äh

K/ ähm

I/ äh eckpunkte in der einschätzung?

K/ ja ja

I/ er ist so ein wenig bisschen bescheidener + in der einschätzung.

K/ ja. wobei ich, das habe ich eben wo ich so gedacht habe "da unten ist es leer und da zu oberst ist es leer". ich denke das ist natürlich auch, das hängt auch wieder damit zusammen oder w-wie die simone ist dass man irgendwie nicht äh! eben wir sind - - - nein eben bescheiden ist das falsche wort. aber einfach äh man ist ein wenig ein bisschen vorsichtig doch irgendwie. also ihm ihm gerade sagen "ja es ist absolut der hit es ist mega mega mässig" + oder?

I/ hm jawohl. +

K/ vielleicht dieser bereich ist äh

I/ ja

K/ äh ja. man ist einfach wie ein bisschen; da + entsprechen wir,

I/ moderat. +

K/ ja.

I/ hm

K/ ja.

I/ in der einschätzung?

K/ ja.

I/ das ist so ein wenig, würden sie sagen das ist so ein wenig auch die kultur der familie hat es so etwas?

K/ ja schon wahrscheinlich.

I/ hm

K/ ja ja. und eben vielleicht einfach ein bisschen nüchtern. ist auch nicht ganz der richtige ausdruck wir können sehr wohl uns begeistern für irgend etwas aber - nicht nicht so ganz absolut vielleicht.

I/ ja.

K/ also immer wissen es gäbe vielleicht noch etwas tollereres oder noch viel! noch viel schlechteres oder also irgendwo

I/ ja so ein wenig in der mitte.

K/ ja (K schmunzelt)

I/ ja. ähm

K/ man will nichts; nicht ganz ausschliessen dass es doch noch noch ein hansim- noch hansimümer gäbe oder?

I/ jawohl genau hm ja. so ein wenig, ja hat doch etwas mit bescheidenheit zu tun.

K/ ja einfach irgendwie so ein bisschen vielleicht so ein bisschen die extreme meidet irgendwo.

I/ ja ja hm.

K/ das wäre ja, das könnte man auch, das könnte man auch als brav und bünzlig irgendwie; jetzt wenn man es will ins negative äh

I/ übersetzen.

K/ ja ja genau.

I/ vielleicht + von der

K/ wenn man von aussen schaut. + hm

I/ vielleicht

K/ was ist, was ist jetzt das wieso habe ich jetzt da (K lacht), einfach das fällt mir jetzt auf dass da die simone da oben ist und ich da so abstürze. was ist jetzt das?

I/ (I schmunzelt). das ist ähm so autonomiebestrebungen eigenständigkeit und wachstumsfördernde beziehung wäre das. vielleicht auch äh etwas wo ein bisschen äh das wachstum eher einschränkt so auf der beziehungsebe.

K/ hm hm hm. irgendwo so habe ich begonnen zu studieren äh wie jetzt ei-; bei einer frage habe ich das gefühl gehabt " ja das kann man jetzt so verschieden verstehen."

I/ ja.

K/ äh ja wie ist das genau "ich habe das g- ; ja keiner keine andere familie hat es so! gut wie wir." irgend + so etwas.

I/ das sind kontrollskalen.+ das ist eine kontrollskala.

K/ da musste ich einfach sagen - da könnte ich einerseits darin hören ich bin sehr! dankbar wie wir es haben.

I/ ja.

K/ absolut zufrieden.

I/ hm.

K/ ich habe das gefühl wir haben es eigentlich; ich habe das grosse los gezogen mit dem mann und das grosse los gezogen mit den drei kindern.

I/ ja.

K/ und alles andere was so ah "läck" irgendwie dä-äh "wir wohnen in einer wohnung wo der vermietet ah es reut ihn alles. er findet alles sei eigentlich noch gut genug.

I/ ja.

K/ und ich finde "läck ein neuer hahn wäre doch lässig."

I/ ja also es gibt ja immer sachen + die man natürlich will; ja; wobei das ist

K/ ja. ah aber ich finde das ist ja so-+

I/ ja-a. + wobei das ist extra,

K/ einfach so ein bisschen die relation oder? +

I/ also das ist extra so eine ska-, also das ist jetzt wirklich eine frage wo man probiert ähm äh ein bisschen zu schauen äh, man kann es sich ja immer noch besser vorstellen. oder? wird das wahrgenommen? das ist eine solche kontrollfrage + eigentlich.

K/ eben auf der einen seite + finde ich wir haben dort wo es darauf ankommt

I/ ja

K/ ist es absolut gut.

I/ hm hm.

K/ oder lässig. (K schmunzelt)

I/ hm

K/ sehr erfreulich.

I/ und + es gibt immer details natürlich.

K/ aber! + das äh, ich will jetzt nie so eben so überheblich + mich verstanden wissen.

I/ ja ja +

K/ ha! allen anderen geht es dann also schon viel schlechter.

I/ ja.

K/ also wir sind dann + oder nicht so. ja.

I/ wobei das ist ja genau auch das; ja das ist nicht ein +

K/ darum habe ich wirklich auch gedacht "ja was-was wie ist jetzt das? was soll ich jetzt?" + da / gesagt "du hinter sinnt euch nicht" (K lacht) ja.

I/ das ist mehr; + ja das ist auch richtig.

K/ ja.

I/ das ist auch rich-; das ist auch so gemeint.

K/ hm.

I/ wobei das sind, das ist jetzt typischerweise gerade eine kontrollskala gewesen.

K/ hm, hm, ja.

I/ dann die beziehung zur simone, ähm jetzt muss ich gleich schauen, das ist dann ein bisschen höher generell eingeschätzt worden. also das ist, sie zur simone und umgekehrt. da sind die selben quasi s-dieselben skalen wo ich vorher;

K/ hm

I/ und das ist der vater zur simone und die + simone zur mutter.

K/ die simone. jawohl. +

I/ also und was man da sieht, jetzt einfach so auf einen blick, die simone schätzt beide beziehungen als sehr positiv ein. da hat es ganz viele stärken vor allem so im bereich wie man miteinander spricht.

K/ hm

I/ und dann auch auf der äh so affektiven ebene und sie fühlt sich da nicht wahnsinnig kontrolliert. also das ist nicht selbstverständlich in der pubertät oder anfangs pubertät. und sehr ähnlich schätzt sie das sehr positiv.

K/ hm.

I/ und das umgekehrte eigentlich auch von ihnen her. das ist auch sehr ähm sehr + positiv.

K/ hm. +

I/ und ähnliche sachen also die kontrollgeschichten und wie geht man mit neuen sachen um- also da scheint eine gute; also das scheint sehr positiv. und auch so von im-ihrem mann her. der einzige äh + punkt; genau das ist wieder diese wachstums äh geschichte

K/ da hat er so ein; ja das ist; ja. +

I/ also autonomiestrebungen eigenständigkeit ähm - wachstumsfördernd also fürsorge für einander versus äh ähm vielleicht auch zu viel autonomie wollen oder zu viel eigenständigkeit zu fordern.

K/ hm, hm.

I/ das der punkt wo da + tief ist.

K/ hm, hm +

I/ ist der irgendwie für sie nachvollziehbar? oder ist das + (I schmunzelt) ein künstliches produkt?

K/ eben ich-ich; + ja.

I/ klingt das irgendwo an?

K/ - eben ich habe jetzt; versuche jetzt irgendwie zu verstehen wieso d- wieso das; aber eben ich w- äh ich kann jetzt auch nicht mehr; sie können mir jetzt nicht sagen auf grund von welchen fragen + dass das so heraus gekommen ist? ja-ja.

I/ nein das spielt auch nicht; so im detail spielt das nicht so eine rolle. + es geht mehr darum; so themen; ich höre aber so ein bisschen dass das klingt bei ihnen eigentlich nicht gross an. + es sollte mehr so themen /

K/ nein ich kann mir es jetzt nicht so + nicht so gerade, gerade erklären.

I/ ja, ja ja. ja Sie wissen ja diese fragebögen sind auch nicht; darum schaue ich sie gerne (I lacht) + mit ihnen noch an.

K/ ja. nein ich kann es ihnen irgendwie nicht näher erklären. +

I/ Sie können es nicht heim tun.

K/ ja nein (K lacht).

I/ ich glaube ihr mann konnte es auch nicht heim tun wenn ich mich richtig besinnen.

K/ + eben /

I/ also es können auch so künstliche oder + doppelte verneinungen sein oder so.

K/ hm.

I/ gut.

K/ ja.

I/ das ist so der eindruck. also sie sind alle sehr positiv eingestellt und das familienbild als gesamtes ein bisschen moderater was anscheinend eher auch so zu ihnen passt. aber die simone scheint sich da sehr wohl zu fühlen und gegenseitig; also das ist das wo man da auf einen blick sieht. die sind sehr minim die bewegungen.

K/ hm

I/ wenn ich es vergleiche mit anderen profilen.

K/ ja.

I/ auch da. das ist sehr moderat (I lacht)

K/ ja ja. (K lacht)

I/ einfach von den ausschlägen her oder?

K/ hm.

I/ gut + können wir das auf die seite tun?

K/ ja, ja ja. +

I/ gut. ich würde gerne noch kurz mit ihnen diese fotos anschauen. also jetzt noch einen schritt weiter und so allgemein noch ähm über schule mit ihnen reden.

K/ hm

I/ das sind genau; das sind jetzt die unangenehmen. oder der ist ein bisschen ambivalent für Sie so ein bisschen zwiespältig?

K/ äh ja im; eben ich habe jetzt nicht ganz klar gesehen ob der einfach "ah bin ich erledigt" ist jetzt das "wua"; eben oder äh; ja. -

I/ wenn Sie sich vorstellen das ist ja in einem schulzimmer. das ist während der schulstunde.

K/ eben offenbar sind die anderen irgend, weiss nicht; der gehört irgendwie nicht dazu. oder?

I/ hm. und das ist das unangenehme daran?

K/ ja.

I/ ja. so ein bisschen das ausgeschlossen sein. sich ausgeschlossen fühlen.

K/ hm. eben darum habe ich gesagt irgendwie vielleicht äh macht man etwas wo man äh miteinander, ich weiss doch nicht; irgend + vorne im halb-

I/ etwas mit einander zu tun hat. +

K/ im kreis oder irgend etwas mit einander macht, ja genau.

I/ ja.

K/ und der hat; ich weiss nicht irgend äh gestört und dann hat-hat der lehrer gesagt + "ja komm haus ab." oder ja.

I/ hm, hm + so ein bisschen eine strafsituation + könnte es auch sein?

K/ ja oder äh + der, der will nicht mitmachen oder, oder vielleicht ich weiss nicht vielleicht ist er müde oder es ist im schlecht und jetzt;

I/ hm hm

K/ also einfach; ja; ich denke der! hat jetzt nicht den plausch dass er da sitzt oder?

I/ ja. ja. so äh kinder eben so quasi ausschliessen oder i-in eine art ähm + ermahnen! oder bestrafen.

K/ ja.

I/ ist das für Sie etwas das äh zu der schule gehört das auch dazu gehören muss? zum zum erziehungsauftrag? oder ist das für sie äh eine schwierige sache?

K/ - äh also eben nach möglichkeit vermeidet man das äh so eine situation. aber ich denke es lässt sich wahrscheinlich eben nicht nicht immer vermeiden.

I/ ja.

K/ ich würde dann diesem wahrscheinlich irgend äh etwas zu tun geben wenn schon + oder?

I/ hm +

K/ und sagen "du komm mach doch; dann machst du unterdessen das wenn du nicht willst

I/ ja.

K/ das irgendwie machen was wir jetzt machen. dann dann arbeitest du an dem." + oder irgend so.

I/ ja. +. also eine alternative geben. + also weniger auch als bestrafung sondern quasi wenn er da nicht mitmachen kann macht er etwas anderes.

K/ ja ja. genau, hm ja. +

(telefon klingelt)

I/ ja. hm gut.

K/ und da dünkt es mich einfach da sieht es schauderhaft nach (K schmunzelt) entweder prüfungs äh situation oder einzel-einzelabrieb aus wie da jeder so alleine sitzt und der

I/ ja.

K/ offenbar nicht weiter weiss. also es dünkt mich nicht angenehm. und alle so den wänden nach ver- ; einfach s-

I/ hm also die + atmosphäre wo sie nicht; die atmosphäre die unangenehm ist. ja.

K/ ja die atmosphäre gefällt mir jetzt da nicht. ja hm +

I/ ja. so die prüfungsstimmung also sehr äh gespannt + würde das auch heissen.

K/ ja. ja ja hm. +

I/ ja. und einzelabrieb also das bezieht sich auf diese mädchen da vorne? also äh

K/ ja und eben ich habe; ist-ist; vielleicht ist sie jetzt irgendwo von da oder; ich habe einfach das gefühl es mussten alle so auseindersitzen.

I/ ja.

K/ ich weiss nicht. entweder sind sie; eben entweder sind sie zu laut gewesen oder du bist; oder es ist eine prüfung und darum müssen sie; dass sie einander ja nicht abschreiben können oder so. irgendwie es ist - auf jeden fall ganz sicher irgendwie nicht locker und schaffige atmosphäre.

I/ jawohl ja. also so ein bisschen gespannt und + jeder alleine so keine gemeinschaft meinen sie.

K/ ja genau, hmhm-

I/ hm gut ja.

(telefon klingelt immer noch)

K/ hm sie dürfen schon abnehmen.

I/ nein nein. also (I schmunzelt) könnte nur mal aufhören zu klingeln. (I lacht)

K/ und diese zwei haben irgend; also de-der ist auf jeden fall sehr sehr nicht glücklich oder hat irgend eine faust. ich weiss nicht - ja ist offenbar nicht; es läuft etwas nicht so wie es oder er will.

I/ hm. jetzt ist das in einem schulzimmer drinnen?

K/ ja. eben das ist halt wieder äh, ich würde da jetzt versuchen man-man redet miteinander + "was ist was ist das problem?"

I/ ja auch als lehrer dann. + hm

K/ "was ist denn los?" also erstens ist es in einem; also musste ich immer sagen im schulzimmer also halt einfach eng und so. also man kann weder einander nachrennen noch einander eines schlagen. irgend einer fliegt an die ecke und dann ist es nachher viel schlimmer die sache als sie vorher war.

I/ hm jawohl. also es liegt einfach auch nicht darin + rein von den bedingungen her.

K/ nein es liegt es liegt + nicht darin dass man irgend; ja; und es gibt eigentlich immer eine bessere lösung als

I/ hm hm ja. also das ist ihnen wichtig dass die kinder auch die alternative suchen.

K/ ja ja und dass man ihnen halt hilft eine alternative zu suchen und eben versucht mit ihnen dann + zu reden.

I/ das anzuschauen auch. / hm +

K/ hm wenn vielleicht nur zwei betroffen sind und sagt "ja der hat mir eben das weggenommen und in der pause hat er schon" und so.

I/ hm

K/ dann kann man ja diese zwei; vielleicht einen moment sagen "du weisst du wenn die anderen nach hause gehen erzählt ihr mir das schnell und dann versuchen wir irgend ein-einen rank zu finden" oder?

I/ jawohl. hm

K/ dass sich das irgendwie klären lässt.

I/ hm

K/ so dass es für alle eigentlich stimmt.

I/ hm

K/ und sehr oft ist es ja so dass wenn sie dann in ruhe miteinander äh reden und die lehrerin neben zu ist dass sie dann schon irgend einen rank finden. der eine

I/ hm

K/ entschuldigt sich und; oder der andere sagt warum er so reagiert hat.

I/ ja also da er-würden Sie von der lehrerin auch erwarten dass sie sich die zeit nimmt um + äh irgend eine lösung zu finden?

K/ ja eigentlich schon.+ eben es hat natürlich; es geht nicht immer. am besten ist es wenn es gerade geht oder?

I/ hm

K/ aber manchmal geht es dann auch nicht weil sich noch andere einmischen und die gar nichts damit zu tun haben oder?

I/ genau.

K/ die vielleicht partei ergreifen. einfach für den der sowieso beliebter ist oder so.

I/ hm. wo man sich auch muss dann auf später verschieben oder was auch immer.+ dass das /

K/ ja. aber einfach man müsste es ja

I/ gemacht wird dann. +

K/ man müsste es sehen dass jetzt der sehr, irgendwie ja unglücklich ist. und etwas irgendetwas muss -

I/ hm

K/ so irgendetwas unternehmen muss.

I/ ja.

K/ hm. also das sind die unangenehmen.

I/ ja.

K/ und die anderen finde ich eigentlich alle; also da ist im ersten moment natürlich jemand, jemand traurig. oder?

I/ ja.

K/ aber dass ein anderes kind zu diesem hin geht und ihn tröstet das finde ich unendlich schön und wichtig. oder? + ich denke das tut den kindern;

I/ jawohl dass das in der schule auch stattfinden kann. +

K/ ja.

I/ hm ja.

K/ traurig wäre es jetzt wenn dieses jetzt nicht da wäre. oder?

I/ ja. + und der dann alleine wäre.

K/ und er wäre alleine! da +

I/ hm

K/ und auch schon einen riemen trauriger wenn es nicht ein kind wäre das zu ihm geht sondern wenn dieser jetzt sitzen bleibt und und die lehrerin geht.

I/ jawohl.

K/ und sagt "was hast dann du?" und so und trösten muss. oder?

I/ also + ist es für sie schöner

K/ also ich denke das ist viel schöner. + ja sicher.

I/ wenn + es unter den kindern auch passieren kann. auch wenn irgend etwas verrücktes passiert; das ist

K/ ja ja man weiss jemand hält zu mir. + oder hört mindestens. oder?

I/ hm

K/ es ist nicht egal. das finde ich „schampar“ schön.

I/ hm ja. dass kinder so „gspändli“ haben die das wirklich auch schätzen.

K/ hm ja ja. ich denke dass muss man auch, ja, irgendwie, pflegen.

I/ hm

K/ ja also irgend -

I/ + also als lehrerin?

K/ ich kann mich jetzt an situationen erinnern + dass irgend eines einen kummer hat und nach der pause gar nicht ins schulzimmer kommen will weil irgend jemand böse gewesen ist oder was.

I/ hm

K/ und sagt "ich will nicht". und draussen auf dem bänklein sitzen bleibt. oder?

I/ hm

K/ und wenn dann man als lehrerin mit ihm bleibt und hören will und so, dann erstens ist die klasse drinnen alleine und es ist, ich weiss nicht was, gibt es den nächsten streit oder was.

I/ hm

K/ aber dass wenn man wenn man sagt äh - "es darf jemand zu dir raus kommen. wer soll ich fragen?"

I/ hm

K/ und dann es zum beispiel "den sowieso will ich auch noch hinaus."

I/ hm

K/ und dann geht der sowieso geht vielleicht hinaus

I/ hm

K/ und dann kommen sie nach fünf minuten und es

I/ es ist dann wieder besser.

K/ ja

I/ ja. + also dass /

K/ dann kann man es vielleicht immer eben äh + eben nachher no-noch sagen "was ist gewesen?" und "wollt ihr mir es noch erzählen?" oder so. aber dass man es; dass es wie dann normaler + wieder können den einstieg finden.

I/ jawohl. miteinander / + a- dass die lehrerin da auch wichtige, so zum kanalisieren quasi also wenn es die kinder nicht selber können. das ist für Sie noch eine wichtige aufgabe dann. zum das fördern + wenn solche sachen stattfinden.

K/ hm hm ja ja

I/ wenn es die kinder nicht; manchmal passiert ja dann nicht selber so

K/ ja, ja ja +

I/ ja ja. + gut ich

K/ aber eben einfach + einfach das das einfühlungsvermögen + auch ein bisschen

I/ ja fördern. so ein bisschen helfen dass das zum tragen kommt.

K/ ja. wie ist jetzt das für den + der alleine! da aussen sitzt? er hört wir, ja wir singen oder lachen und der ist jetzt alleine! da aussen. und dann;

I/ ja

K/ äh im allgemeinene haben die kinder ja e-ein gutes herz. es kommt ihnen vielleicht manchmal einfach nicht in den sinn. oder?

I/ hm hm gut ich will die anderen photos; können mal einfach liegen lassen.

K/ ja.

I/ genau. so auf der positiven seite

K/ eben das ist jetzt; das kann sein; natürlich sein das kind hat; die grossen! oder

I/ hm

K/ das ist vielleicht bedrohlich aber äh auch freude wahrscheinlich. oder? das ist der erste schultag "ah jetzt gehöre ich dann auch dazu."

I/ jawohl. + hm so als vorbild.

K/ dass kommt natürlich ganz! darauf + auch was ein kind schon gehört hat. oder?

I/ ja.

K/ von grossen geschwistern von anderen kinder. das ist;

I/ hm

K/ ob der lehrer vielleicht im; oder ob man vorher mal durfte in die schule schauen gehen und schon den lehrer kennt. oder?

I/ ja.

K/ ah: dass ist ein grosser tag denke ich.

I/ ja. hm

K/ und ich möchte hoffen eben dass möglichst viele den auf diese beige da legen könnten. oder?

I/ ja. (I schmunzelt) + nicht auf die andere müssen?

K/ (K schmunzelt) nicht auf die linke +; ja.

I/ hm

K/ gut.

I/ gut ähm ich weiss jetzt nicht, jetzt haben wir verschiedene sachen angetönt.

K/ hm

I/ verschiedene sachen besprochen. ist jetzt noch etwas wo Sie denken das wäre ihnen auch ganz wichtig wo jetzt wie nicht; wir nicht angesprochen haben? wo ihnen gerade in den sinn kommt?

K/ ja das äh, eben ich habe überhaupt auch keine irgendwie patentrezepte j-ja. einfach manchmal jetzt auch wenn wieder das äh bei uns in w. ist jetzt wieder fest die blockzeiten-

I/ ja

K/ Gespräche am tun. äh - eben es heisst da ja die gesellschaftliche Realität. oder? es ist auch; eben die Pensenaufteilung von den Lehrern.

I/ das haben sie ja problematisch jetzt bei der Simone erlebt + in diesem speziellen Fall.

K/ ja ja. +

I/ hm

K/ eben ich habe das gemacht mit einer Kollegin zusammen. und und auch; also wobei das ist sehr ungleich teilz- äh; wenn es jetzt halb halb ist und diese zwei harmonieren.

I/ jawohl.

K/ mag das sehr gut sein und eben auch ich meine es gibt nicht den! guten Lehrer sondern er; es gibt den! guten für! ein bestimmtes Kind. oder?

I/ jawohl

K/ das ist äh

I/ + das wo immer dann irgendwie zusammen passt oder nicht. ja.

K/ das ist; ja genau. ja. + und-und wenn sie natürlich zu zweit sind dann hat man immerhin schon die Chance dass man vielleicht zum einen besser passt als zum andern. aber! es muss einfach sehr- sehr irgendwie übereinstimmen.

I/ hm

K/ die Linie und alles.

I/ ja.

K/ und, ja ich habe, habe einfach auch wieder wo. im Schulhaus wo ich gewesen bin, an ein paar Orten einfach gesehen dass es halt schon; es ist für einem für den Lehrer

I/ hm

K/ oder die Lehrerin angenehm! und das Pensum passt gerade so schön. wie es in der Familie auch noch Platz hat und dem Tag wo es platzt hat. aber aber die Kinder die Schulkinder für die ist es manchmal sehr! + nicht ideal.

I/ anspruchsvoll. + ja.

K/ ja + und eben was es so heisst

I/ und so /+

K/ äh dann heisst es mit den Blockzeiten "ja eine klare Tagesstruktur." und so.

I/ hm

K/ dann haben sie wohl von acht bis zwölf Schule

I/ hm

K/ aber also ich habe Schüler gesehen die haben in der Woche sechs verschiedene Personen

I/ jawohl.

K/ die an ihnen herum

I/ herum erzogen haben?

K/ ja. +und einfach da mache ich mir schon meine Gedanken.

I/ ja. das ist immer schwierig. + ja. hm

K/ ja. und-und auch natürlich; eben was ich, ja da bin ich einfach; ja ich bin von gestern, in dem ich das Gefühl habe es tut es tut den Kindern gut. sie können nach Hause kommen und es tut ihnen jemand schon zuerst abhören und interessiert sich

I/ hm

K/ wie es ihnen geht. + und müsste

I/ und nicht fünf verschiedene Leute unter dem Tag dann. oder?+

K/ ja ja.

I/ ja.

K/ man-man sei nicht einfach austauschbar x-beliebig.

I/ jawohl.

K/ es muss nicht einfach eine! Betreuung da sein.

I/ sondern wirklich jemand der dem auch wichtig ist?

K/ auch je-ja. und auch jemand eben so ein bisschen; einfach so ein bisschen den; eben wie wenn so ein wenig ein Faden gespannt wäre und jemand so ein bisschen diesen; wie ich vorher gesagt habe der Lehrer hat ein bisschen; es hat einfach jeder ein; man hat schon Schule gegeben.

I/ ja

K/ und man hat immer ein bisschen etwas gemacht.

I/ ja

K/ aber so ein bisschen + ein Ziel

I/ ein bisschen auf Abwegen. +

K/ ja.

I/ hm

K/ ein bisschen e-eine linie. einfach das dünkt mich das kommt irgendwie; es ist sehr! viel schwieriger. oder?

I/ jawohl.

K/ + wenn viele

I/ wenn es verschiedene leute hat. +

K/ leute sind. ja.

I/ ja.

K/ und auch; eben wenn die kinder liebevoll irgendwo aufbewahrt (K schmunzelt) werden.

I/ es ist doch noch einen unterschied / /.

K/ ja ja.

I/ hm ja + das ist so ein bisschen

K/ es macht sich; kann sich auch + wie niemand dann mehr ein bild machen. also wir haben das dann eben auch festgestellt da wo es nicht gut gelaufen ist da mit dieser äh zweiten person in de-der sechsten klasse am anfang. es hat; eben die mütter die dann irgendwie vielleicht zweimal in der woche herum sind und gerade erleben wie das kind nach hause kommt und sagt "äh! es ist furchtbar" und es dieses und jenes;

I/ hm

K/ für die ist das einfach einmal und dann kommt das erst wieder i-in der anderen woche oder um diesen tag.

I/ jawohl.

K/ dass es aber am nächsten morgen und an diesem nachmittag und da auch! irgend einen eklat gegeben hat. und + wie die kinder / haben

I/ das merken die gar nicht mehr. +

K/ das-das bringt man; das geht dann schampar lang bis man irgend ei-eine tendenz

I/ ja.

K/ irgendwie feststellt. oder?

I/ also die begeitung kann näher sein. oder? + als wenn es so e-eine andere bezugsperson ist.

K/ ja + aber eben

I/ hm

K/ das ist; da muss ich sagen das gehört dazu zu-zu dem wo ich sage. ich finde wir haben es sehr gut. ich meine äh bei uns hat auch ja, hat halt auch der vater auch ein-einen guten lohn wo es jeweils für sich reicht
äh

I/ dass er arbeiten kann und sie können sich +um die familie kümmern.

K/ genau und ich + kann einfach schauen was es wirklich; gut; was ich mit gutem! gewissen

I/ ja

K/ irgendwie + kann nebenbei, noch machen.

I/ das Sie übergeben können? machen + ja

K/ ja.

I/ das sind dann so gute vorteile natürlich.

K/ ja.

I/ ja.

K/ eben. und da-da bin ich sehr dankbar dafür. aber eben wie es; ja wenn es jetzt; eben wenn es nicht! reicht und-und die frau wirklich! arbeiten gehen muss oder?

I/ hm

K/ wie man es dann! gescheit und gut machen kann? weil es geht; also, diese sachen die von den kindern dann sprudeln

I/ hm

K/ was sie los werden müssen da kann man nicht sagen "schau jetzt heute mittag bin ich jetzt ja zu hause du kannst mir jetzt alles erzählen."

I/ jawohl + dann ist es vielleicht schon passé oder so.

K/ das ist vor-vorbei. der kummer ist vielleicht schon irgendwo unter den teppich gewischt und man konnte es nicht verarbeiten. oder?

I/ hm

K/ ja.

I/ ja gut das sind so + sachen wo jetzt (I schmunzelt) / genau

K/ ja das; eben das kann ich auch nicht; ja ja +

I/ gut ich möchte da gerne einen punkt machen.

Transkriptionsprotokoll

Transkriptionskopf

Projekt: Nationalfondsprojekt «Erziehung und Bildung hochbegabter Kinder und Jugendlicher», Teilbereich Familie

Name des Transkripts: 305 va

Datum der Aufnahme: 25.06.2003

Teilnehmende: Irène Hüsler I/
Vater K/

Gesprächstyp: halbstrukturiertes Interview

Angaben zu Auffälligkeiten der Sprechenden:
keine Auffälligkeiten

Angaben zu sonstigen Auffälligkeiten:
keine Auffälligkeiten

Name der Transkribentin: Simone Schoch

Datum der Transkription: 05.12.2003

Datum des Kontrollhörens: 09.12.2003

Gesprächstranskript

I/ Hat es von der entwicklung her, jetzt ist ja simone bereits schon in der sechsten klasse kommt jetzt dann schon in die oberstufe, haben Sie da den eindruck gehabt das ist, sind besonderheiten gegeben wo Sie erstaunt gewesen sind? oder Sie haben noch zwei ältere kinder, wo Sie gedacht haben ja also das läuft anders bei der simone als bei den anderen? oder überhaupt läuft es da ein bisschen anders wie Sie es erwarten würden oder erwartet hätten?

K/ -ich habe den eindruck äh es ist recht normal gelaufen. also eigentlich unerwartete sachen in ihrer entwicklung sind mir jetzt nicht bewusst wenn ich diese paar jahre jetzt überdenke. ja eigentlich habe ich da I/ von der schule her? + haben Sie mal äh irgendwelche schwierigkeiten gegeben? es sind immer so knackpunkte einschulung übertritt mittelstufe oder jetzt übertritt? hat es da unklarheiten gegeben oder vielleicht sogar schwierigkeiten?

K/ von der schule her? + es hat eigentlich keine probleme gemacht. soweit es normale verhältnisse gewesen sind. es hat einmal anfangs sechster klasse gewisse schwierigkeiten gegeben weil es eine veränderung gegeben hat bei den lehrpersonen.

I/ ja.

K/ und das ist aber etwas das jetzt nicht sie persönlich betrifft sondern eigentlich dann die ganze klasse betroffen hat. und da einmal unruhe in den ganzen betrieb hineingekommen ist.

I/ also hat dann eine lehrperson gewechselt dann?

K/ der lehrer hat das pensum reduziert um noch eine zusätzliche aufgabe zu übernehmen und dann ist dieses ergänzungspensum durch eine person versehen worden die dann irgendwie das geschick ein bisschen vermissen liess mit diesen kindern umzugehen. und das hat dann schon dazu geführt dass sich da spannungen aufgebaut haben. und dass wenn dann die kinder nach hause gekommen sind und zuerst einfach musste

I/ + dampf

K/ das ventil abgelassen werden. +

I/ ja. aber haben Sie eindruck gehabt da sei nicht simone alleine betroffen?

K/ das hat alle betroffen ja. + das ist ein gruppenphänomen dann gewesen. und dann hat es auch dann relativ bald dann eine veränderung geben. weil es irgendwie einfach eine unhaltbare situation gewesen ist. oder das hat sich jetzt eigentlich geglättet.

I/ das eine allgemeine + ja hm. also eigentlich eine gute

K/ jetzt von der persönlichen entwicklung her, eben ist das eine erfahrung gewesen die vielleicht noch gut gewesen ist (K schmunzelt). dass man sieht dass es auch anders sein kann als sie es sonst eigentlich angetroffen hat. weil sie gut aufgehoben gewesen ist in beiden stufen. also auf der unterstufe und auf der mittelstufe.

I/ ja. wo geht sie jetzt weiter in der oberstufe?

K/ jetzt hat sie die gymiprüfung bestanden und probiert einmal dort den weg zu machen.

I/ ja. wie ist das; was haben Sie den eindruck also oder so wie Sie das miterlebt haben ist das ein krampf gewesen? ist ja doch ein-eine hürde. oder hat sie das locker gemacht diese gymiprüfung?

K/ sie hat es mit relativ wenig vorbereitungsaufwand jetzt doch geschafft.

I/ ja. haben Sie bedenken gehabt als eltern dass das vielleicht gleich doch nicht haut wenn sie nicht so viel getan hat oder tun musste?

K/ es ist eine schwierige (K schmunzelt) überlegung gewesen. wie-wie weit man will da selber noch irgendwie ein mögliches resultat beeinflussen. man hat es auch in der zeitung jetzt regelmässig gelesen. mehr als einmal dass da das gymitraining von privaten schulen angeboten wird. und wir sind eigentlich, also wir eltern sind eigentlich äh der meinung dass es den weg ins gymi macht dann sollte es eigentlich ohne! so einen künstlichen trainingsaufwand gehen; also dass man da nicht zusatztleistungen von irgendeiner (K schmunzelt) privat tätigen einkaufen muss um die chancen zu vergrössern.

I/ hm.

K/ die simone selber hat das gemacht was auch von den lehrern her angeboten gewesen ist. gewisse zusatzaufgaben. nicht immer mit grosser freude da hat sie ein bisschen, zum teil ein bisschen ja-a (K schmunzelt) im moment jeweils das gefühl gehabt "so jetzt will ich lieber etwas anders machen."

I/ ja wie es auch vom alter her ganz normal ist dass man auch andere sachen lieber macht vielleicht.

K/ durchaus. es hat dann noch einen klassenkameraden gegeben wo sie noch ein bisschen „vergelstert“ hat als dieser gesagt hat wieviel er! arbeitet. (K schmunzelt)

I/ ja.

K/ also sie hat da selber auch gewisse rückmeldungen bekommen die sie vielleicht ein bisschen verunsichert haben.

I/ hm. aber erst eigentlich mit

K/ relativ kurz dann. + /

I/ ja. mehr weil die anderen mehr gemacht haben? nicht! weil sie plötzlich das gefühl gehabt hat "das kann ich vielleicht nicht"?

K/ das glaube ich schon ja. eher so. und wir sind das relativ fatalistisch angegegangen. und entweder es geht oder es geht nicht. wir haben da also eigentlich nicht die absicht gehabt; also ich spreche jetzt immer von mir! ich hoffe meine frau hätte dieselbe aussage auch gemacht. (K lacht)

I/ (I lacht)

K/ das sehen Sie ja dann je nach dem. nein wir sind uns da eigentlich einig gewesen dass wir da nicht karrieredenken machen und prestige daraus machen "du musst unbedingt".

I/ ja.

K/ und der ältere bruder der mathias der geht jetzt gerade weiter mit den schriftlichen maturprüfungen; er ist sechs jahre älter. und hat eigentlich diesen weg eben auch gemacht. und von dem her ist es für sie jetzt nichts neues dass man ins gymi gehen kann.

I/ ja.

K/ sie muss da also nicht irgend eine vorreiterrolle in der familie übernehmen. sie kann eigentlich mit einem grossen zeitlichen abstand zwar aber immerhin einfach + auf einen vorgezeichneten weg noch nach beschreiten.

I/ so ein bisschen erfahrung. hm + also auch das ist eigentlich ähm ja mit äh, auf einem guten weg gelaufen. natürlich muss man ein bisschen etwas dafür tun. das ist ganz normal. aber für Sie ist das

gewesen entweder sie schafft es mit diesem aufwand. aber nicht da zusätzlich noch grosse geschichten betreiben nur dass sie die prüfung schafft. also von ihnen her gesehen aber von der simone an diesem fall auch nicht.

K/ nein. der kollege übrigens hat die prüfung nicht geschafft (K schmunzelt). /

I/ ja. ist sie die einzige aus der klasse?

K/ nein nein es hat mehrere.

I/ es hat mehrere.

K/ die meisten haben die prüfung dann bestanden.

I/ ja hm. was denken Sie, Sie haben gesagt eben eigentlich eine gute schulische entwicklung. so äh kommt einem ein bisschen vor, so ein bisschen besonders. alles ist gut gelaufen und so. was trägt dazu bei hauptsächlich? oder was hat dazu beigetragen dass sie das doch diesen moment gut gemacht hat bis und mit gymiprüfung jetzt?

K/ da sind verschiedene aspekte natürlich zu nennen. also das umfeld in der schule das hat eben bis auf da diese kurze phase eigentlich durchgehend gestimmt. klar mit zum teil gewissen abstrichen. auf der unterstufe hat sie eine ausgezeichnete lehrerin gehabt. wo auch gewusst hat diese kinder zu packen zu fördern. und ihnen irgendwie eine sicherheit zu vermitteln auch gewisses selbstvertrauen. also eben wir machen hin und wieder auch den spruch "ich bin gut. ich kann das." dass ist so die grundhaltung die sie dort vermittelt bekommen hat. und ja ich glaube schon das hat auch wirklich dann gestimmt. auch die ganze klasse wo sie drin sein konnte. mit ihren „gspändli“. das hat sicher auch getragen. sie ist in einer bevorzugten umgebung jetzt von den voraussetzungen von den mitschülern her. und das ist sicher von dem her annähernd ideal. von den voraussetzungen her gewesen. das kann man schon so äh formulieren.

I/ hm hat es manchmal situationen gehabt wo Sie den eindruck gehabt haben, sie ist vielleicht fast ähm unterfordert! in der schule? oder haben sie den eindruck da ist eigentlich ja genügend förderung da gewesen? hm das ist soweit in ordnung gewesen für die simone?

K/ das ist jetzt schwierig zum beurteilen weil ich nicht in die schulstube hinein gesehen habe.

I/ hm ja.

K/ also auf mich hat sie eigentlich nicht den eindruck gemacht dass sie jetzt wirklich eine unterforderung gehabt hätte. sie hat einfach zum teil zusatzarbeiten gemacht und das auch eigentlich gerne. und mit einsatz je nach dem um welches fach es gegangen ist. aber dass sie irgend eben schwierigkeiten gegeben hätte jetzt dass sie zu wenig futter gehabt hätte, das würde ich jetzt eigentlich nicht /

I/ hm ja. wenn ich simone fragen würde was würde sie sagen? ist sie bei den; würde sie sagen sie sei bei den guten schülerinnen und schülern? bei den sehr! guten? oder ja so mittelmass? was würde sie jetzt selber sagen wenn man sie fragen würde?

K/ sie würde sagen dass sie bei den guten ist. bin ich fast überzeugt. ich weiss es einfach äh von ihrer aufgabe her jeweils, äh vor dem zeugnis sich selber einzuschätzen. das hat sie zu hause erzählt. dass sie da sich eher tiefer einschätzt als sie dann tatsächlich von aussen her beurteilt wird. also dass sie da richtig ein bisschen understatement macht. und dass

I/ aber so gut durchkommt?

K/ ja ja.

I/ (I lacht)

K/ (K lacht)

I/ aber dass sie sich eher ein bisschen unter dem wert einschätzt.

K/ ich gehe davon aus ja.

I/ was denken Sie wenn ich; ich weiss jetzt nicht lehrerin oder ein lehrer? ein lehrer der sie jetzt gerade hat?

K/ jetzt hat sie einen lehrer. plus das ergänzungspensum ist eine lehrerin.

I/ ja. wenn ich die lehrkräfte fragen würde. w-was denken sie was würde die sagen? gehört äh äh die simone zu den guten? oder zu den sehr guten? wie würden die das einschätzen?

K/ ich nehme an dass er sagen würde dass sie zu den zugpferden gehört.

I/ ja hm. von der leistung her oder auch vom sozialen her? so ein zugpferdchen?

K/ ich glaube von beidem her. ja. sie ist gut aufgehoben und akzeptiert. und hat wertschätzung von den mitschülern her.

I/ hm. schön.

K/ also von den meisten. (K lacht)

I/ ja. jaja klar es gibt immer ausnahmen. auch in diesem alter sowieso. das ist klar.

K/ ja sie haben jetzt gerade noch ein theater in vorbereitung. da hat es ein paar hauptrollen wieder zu verteilen gegeben. und wenn es früher jetzt jeweils ein theater gegeben hat ist sie automatisch eigentlich zu einer + hauptrolle gekommen. weil auch das von den mitschülern her gewünscht gewesen ist. das ist jetzt auch eigentlich wieder der fall gewesen. aber es hat da von einer kollegin eben kritik deswegen geben. sie

sei immer! dabei und so weiter. das hat ihr im moment gerade ein bisschen zu denken gegeben. eben von der gesamtklasse her ist sie wieder eigentlich ja-a nominiert gewesen. dass sie schon irgendwie seit; eine haupt- äh rolle hat.

I/ hautprolle jawohl. + und hat sie die jetzt?

K/ sie hat sie ja.

I/ schön. hm das ist noch so zum schluss? zum jahresschluss in diesem fall?

K/ jawohl. sie hat sich auch einmal einen moment noch überlegt ob sie jetzt das ablehnen solle zu gunsten von dieser kollegin. zurück zu treten.

I/ a ja? also sehr äh

K/ ja sie hat es ernst genommen.

I/ sehr ernst genommen?

K/ ja.

I/ was dann auch wieder geschätzt wird? wahrscheinlich oder? wenn jemand da doch sich da überlegt und so.

K/ gut ich weiss nicht wie weit das die kollegen das dann mitbekommen haben. das hat sie jetzt mehr zu hause über das wochenende mit sich ausgetragen. (K schmunzelt)

I/ ja. das ist natürlich dann schon eine reife überlegung. oder? zu überlegen "was macht das auch mit dieser kollegin wenn ich jetzt das dann so mache?"

K/ ja ja. doch doch in diesem feld macht sie sich schon überlegungen.

I/ hm

Fragebogen:

I/ heisst das dass Sie bei überdurchschnittlich w-wäre es einfach + um anzukreuzen? und bei weit überdurchschnittlich nicht mehr?

K/ würde ich ja sagen jawohl ja. das tönt jetzt schon nach hochbegabung. + oder?(K schmunzelt) irgend, oder irgend einfach etwas extremes.

I/ genau. und das trifft für Sie nicht zu bei der simone?

K/ ja wir sind eigentlich eben eine bescheidene familie.

I/ + (I lacht)

K/ (K lacht) +

I/ so ein bisschen das was simone auch hat? + eher ein bisschen

K/ die simone hat das nicht gestohlen. oder? (K lacht)

I/ (I lacht) eher sich ein bisschen; ja.

K/ wir stellen hohe ansprüche an uns selber. aber wir verkaufen uns in dem sinn schlecht. für das was wir dann effektiv leisten können.

I/ (I lacht) also als, eben weit überdurchschnittlich oder hochbegabt würden Sie simone jetzt nicht bezeichnen in einzelnen bereichen?

K/ das:, nein das würde ich jetzt eigentlich nicht.

I/ hm

K/ jetzt müsste ich ein nein machen. oder? wenn es weit überdurchschnittlich formuliert ist. oder ich kann das weit streichen und (K lacht)

I/ ja. genau.

K/ ich mach es so.

I/ ja.

K/ dann können Sie noch immer damit machen was Sie wollen. (K schmunzelt)

I/ genau.

K/ - - - - ja gut.

I/ gut. gibt es noch sachen die Sie ergänzen müssen? (I schmunzelt) zu diesen sachen die Sie jetzt angekreuzt haben? die vielleicht; manchmal sind so kreuzchen ein bisschen wenig äh erklärend.

K/ das ist schon richtig ja. bei gewissen fragen musste ich mir genau überlegen ja was gemeint ist.

I/ ja-a. + und dann verneinungen zum teil auch. (I schmunzelt)

K/ und dann entsprechend + eben (K schmunzelt) es ist nicht so einfach.

I/ ja genau. es ist nicht so einfach.

K/ und / "entwicklung der letzten monate", da habe ich jetzt schon - ein bisschen schwierigkeiten gehabt einfach diese spanne aus der distanz zu überschauen. und eben stagnation muss ja da nicht eine negative aussage sein.

I/ nein.

K/ es ist an und für sich einfach ich sehe keinen unterschied zu vorher.

I/ ja. stabil mehr dann so?

K/ ja. "im bereich des verhaltens" ja hat sie das letzte mal eigentlich - das verhalten gezeigt hat ist es heute nicht gross anders + und an und für sich nicht nicht auffällig. (K schmunzelt)

I/ das würde heissen es ist stabil. nicht negativ. genau. +

K/ gut.

I/ Sie haben äh da vorne eben das "weit" streichen müssen. ähm dass sie das "weit" nicht streichen müssten was müssten Sie da sehen? dass sie sagen würden; sie haben das geschrieben "sprachlich und sozial" dass Sie sagen würden "ja doch sie ist wirklich weit überdurchschnittlich." was müsste es, müssten Sie da anderes sehen? dass sie das behaupten würden von der simone?

K/ das ist eine frage wie man hochbegabt definieren will. und äh ich kenne fälle von leuten die ihr kind als hochbegabt einstufen und eben die sind von sich selber auch überzeugt. (K schmunzelt) also von dem her kann es ein stück weit eben ein abbild sein von der eigenen - haltung.

I/ ja. so ein bisschen etwas + bescheidenes.

K/ bescheiden. + oder eben nicht bescheiden. das müsste jemand von aussen-auss-aussen her eigentlich, beurteilen.

I/ hm. Sie selber könnten das einfach nicht behaupten aus dieser haltung heraus? dass jetzt die simone da wirklich äh bei den obersten

K/ könnte ich jetzt eigentlich nicht. nein.

I/ hm

K/ gut wenn jemand ins gymi geht dann ist er jetzt bei den leistungsmässig bei den oberen zehn prozent.

I/ jawohl.

K/ gut aber was ist hochbegabung? wahrscheinlich ein zwei prozent? wenn sie es gibt. (K schmunzelt)

I/ je nach definition. genau da gibt es auch

K/ und da gehört sie vielleicht eben nicht dazu. sie macht vieles auch einfach mit fleiss und, ja aber sie hat auch sonst gute voraussetzungen. aber eben hochbegabung - ich habe mich zu wenig damit jetzt im detail auseinander gesetzt als dass ich da könnte, pointiert stellung nehmen.

I/ ich höre da so ein bisschen dass ist ihnen auch nicht so wichtig wie man jetzt äh; ist das richtig? also ob man jetzt da weit überdurchschnittlich oder durchschnittlich oder so sagt. ist das richtig dass das auch nicht so! relevant ist? oder höre ich da

K/ für mich nicht.

I/ ja. für Sie genau.

K/ das hören Sie richtig heraus. ja. sie soll ihren weg im leben machen können und die besten voraussetzungen haben. und da ist hochbegabung vielleicht sogar ein hindernis. wer weiss? (K schmunzelt) wenn man das irgendwie pflegt und noch speziell äh: behandelt wird.

I/ also ein hindernis weil man ein bisschen eine besondere rolle dann bekommen würde? mit äh irgendwie speziellen, behandlung in anführungszeichen? das könnte ihnen

K/ ich könnte mir vorstellen dass man da auch eben dann psychisch recht stabil und eben selbstsicher sein muss dass man das als ganzen weg eben machen kann. und dieser rolle gerecht werden. wenn man einmal damit gestempelt ist ist man ja auch letztlich dazu gezwungen dauernd diese rolle zu bestätigen. und von dem her wäre das eine drucksituation wo ich jetzt so einem kind nicht unbedingt wünschen würde.

I/ hm ja.

K/ also irgend eine klasse überspringen oder was dann eben so an massnahmen sind. dass müsste ich jetzt eben dem eigenen kind eigentlich nicht-nicht zumuten.

I/ nicht zumuten. ja hm. also so; es spricht jetzt so ein bisschen an so die qual vo-vom etikett. wenn man dann das mal hat dass man auch ein bisschen, eben so ein etikett hat wo man sich damit äh auseinander setzten muss und damit leben!. was nicht immer unbedingt nur einfach sein könnte. für ein kind oder auch für die familie.

K/ jawohl das ist durchaus so. ich habe gedacht; denke an meine eigene schulzeit zurück da habe ich in der klasse immer als der gescheiteste gegolten. da ist immer ein anderer gekommen, in jeder anderen klasse im dorf hat gesagt "gell du bist der gescheiteste." was habe ich damit machen wollen? ich bin irgendwie auch mit dem etikett versehen worden. ich habe es überhaupt! nicht geschätzt. ich habe es als etwas, fast negatives dann

I/ fast negativ. + weil sie das

K/ + weil ich einfach bemerkt; + weil ich damit ja nicht umgehen konnte. "he ja und wenn es nun noch so ist? was tut es zur sache?" also eben (K schmunzelt)

I/ hätte wie nichts geändert? eigentlich.

K/ nein.

I/ ausser dass + die leute davon geredet haben.

K/ ausser dass da immer einen stempel wieder gekommen ist. +

I/ ja.

K/ gut das ist in der primarzeit gewesen. und dann bin ich zum dorf aus auch ins gymi. und dann, hat sich das (K lacht) + selber erledigt.

I/ aber Sie kennen es so-so ein bisschen? also wenn man jetzt bei der simone; ich habe gesagt sie hat bei uns sehr gut abgeschnitten. also

K/ ja. natürlich kenne ich diese situation.

I/ Sie kennen das ein bisschen dass das auch nicht unbedingt angenehm ist wenn man da ständig eben als der gescheiteste gilt.

K/ ich kenne es auch von meinem heutigen arbeitsplatz.

I/ ja.

K/ dass ich nicht allzu! gute leistungen zeigen darf weil das je nach dem auf, + den chef oder auf die mitarbeiter abfärbt.

I/ nicht nur auf good will. +

K/ weil die das gefühl haben eine arbeit muss man nicht sehr! gut machen so wie ich die ansprüche an mich selber richte. (K schmunzelt) sondern genügend reicht. und das gibt dann rechte + spannungen je nach dem.

I/ spannung. ja. +

K/ also eben von dem her bin ich da schon auch ein bisschen mit eigenen erfahrungen konfrontiert und bin darum auch ziemlich vorsichtig.

I/ ziemlich vorsichtig mit so begriffen quasi. ja und so: etikettierungen?

K/ ja.

I/ ja ja. und also ich höre auch so die wichtigkeit eben dass sie ihren weg macht und sie hat ja in diesem fall äh äh auf einer breiten basis quasi macht sie das gut. eben nicht nur in der leistung sondern auch im sozialen. oder also dass sie dort

K/ ja.

I/ ähm dass das das wichtigste ist dass sie auf der ganzen breite, wenn es ihr so wohl ist ist es ja die hauptsache. denke ich auch.

K/ ja.

I/ also das ist ja immer schön wenn es den kindern wohl ist. und sie so ein bisschen gefördert werden wie es ihnen entspricht.

Teil 3:

K/ die spannungen innerhalb der familie wären das. (K schmunzelt und lacht dann)

I/ nicht nur die spannungen. (I schmunzelt)

K/ einfach diese

I/ also ich erkläre es ihnen einmal. nein emotionalität.

K/ jawohl hm.

I/ welchen eindruck haben Sie da? hm

K/ also eben die simone ist; sprudelt kommt. meine frau ist auch warm umgänglich und ich bin halt mehr der - + der akademiker. (K lacht)

I/ mehr so ein bisschen zurückhaltend? (I lacht) + hm ja. Sie haben da überall; sind also da ein bisschen; genau. ein bisschen bescheidener. (I lacht) in den ausprägungen. stimmt ja hm. und ähm die-die simone ist da ein bisschen am zackigsten.

K/ geht ein bisschen oben hinaus.

(Melodie ertönt, Natel?)

I/ aber entspricht das etwa dem wo sie

K/ ja-a. durchaus. (K lacht)

I/ da sind noch, da sind noch die beziehungen zur simone. das ist immer von

K/ jawohl von der

I/ mutter-kind kind-mutter. also das ist simone zu ihrer frau und das + ist ihre frau zur simone.

K/ hm umgekehrt. hm +

I/ also die sind äh ich habe viele schon so so viele, viele so profile schon gesehen. jetzt kann ich es sagen. und die sind sehr hoch. also gerade ihre frau schätzt da die beziehung also sehr ähm, ähm sehr positiv ein. oder?

K/ ja.

I/ also sie scheinen da eine sehr gute beziehung zu haben. nicht selbstverständlich sind so jeweils aufgabenerfüllungen in diesem alter.

K/ jawohl.

I/ oder also sachen wie geht man um mit veränderungen? und ist, kann man da flexibel reagieren? manchmal sind ja die kinder in diesem alter nicht so ähm

K/ pflegeleicht.

I/ pflegeleicht. und das scheint jetzt da so wie ich das sehe scheint das sehr positiv.

K/ kongruenz der kurve?

I/ ja-a die sind sehr, das ist sehr hoch!. also ähm es sieht zwar - vielleicht für Sie nicht unbedingt so aus weil es doch so ein bisschen zacken hat. aber ich habe schon ähm eben im vergleich zu anderen profilen hat es natürlich da jeweils viel mehr unterschiede.

K/ ja.

I/ und auch das. das ist jetzt ähm -

K/ das bin ich zu ihr.

I/ genau und umgekehrt.

K/ jawohl. -

I/ das sieht ähnlich bei von der simone her. wie bei ihrer frau dünkt es mich

K/ /

I/ ja. ist das? nein das ist das andere. das ist simone. das ist zweimal simone. + das ist zweimal die simone genau.

K/ so? jawohl. + ja. das macht keinen grossen unterschied.

I/ ja hm (I schmunzelt) eher noch ein bisschen höher bei ihnen.

K/ ah ja?

I/ hm

K/ ja. wir sind weniger nah aufeinander oben hm? (K schmunzelt) haben nicht die sonnenseiten miteinander.

-

I/ also da! generell ist das sehr sonnig.

K/ ja ja. ja ja.

I/ von den

K/ nein nein das

I/ (I lacht) erleben Sie auch so?

K/ das erlebe ich schon so ja. ja.

I/ und das ist jetzt; genau.

K/ / a b das ist?

I/ affektive beziehungsaufnahme. das ist so fürsorge wachstumsförderne beziehungen versus äh autonomie hemmend. so ein bisschen diese ebene.

K/ jawohl ja.

I/ können Sie da etwas anfangen damit?

K/ - -

I/ autonomiebestrebungen so sachen? vom kind her. oder? sind da angesprochen.

K/ - - ich kann jetzt mit dem da eigentlich nichts anfangen nein.

I/ hm

K/ - nein.

I/ hm (I schmunzelt)

K/ ja. (K schmunzelt)

I/ gut das sind also das ist äh zusammenfassend sehr äh so dünkt mich jetzt so wie Sie es mir beschrieben haben dass äh eigentlich äh von der schule her aus ihrer sicht aber auch von zu hause her scheint es da der simone sehr gut zu gehen. oder? wenn man das das so sieht. das scheint eine sehr solide, äh situation zu sein.

K/ ja. sie ist selbst eine sonnige. und das tut natürlich, (K lacht)

I/ (I lacht) das färbt dann ab.

K/ die umgebung auch; ja ja.

I/ ja. hm

K/ mitgestalten.

I/ ja. gut.

Teil 4

I/ gut. was kommt ihnen da in den sinn? was ist da, was führt da zu diesem negativ da in dieser situation?

K/ es ist diese klare situation im schulzimmer drin. irgendwie eine situation wie man sie vielleicht vor ich weiss nicht (K schmunzelt) fünfzig jahren gehabt hat. also einfach nicht zeitgemäss.

I/ nicht zeitgemäss? also vom raum her wäre es noch wichtig,

K/ ja von der ganzen atmosphäre her.

I/ dass es kinderfreundlicher wäre?

K/ durchaus ja. und das irgendwie ein ausdruck von gewalt.

I/ hm gewalt im zusammenhang mit schule? wie müsste da begegnet werden aus ihrer sicht? oder was wären da notwendigkeiten aus ihrer sicht?

K/ sie kommt natürlich vor. man muss irgendwelche kanäle einleiten können wo es dann zu einer gesellschaftlich akzeptierten (K schmunzelt), lösung vom konflikt kommt. ja. das wäre es eigentlich.

I/ was wäre so die aufgabe der lehrperson? das ist ja in einem schulzimmer drinnen passiert. was wäre für Sie da so die rolle die da die lehrperson idealerweise äh übernehmen würde in so einem, in so einer geschichte da? wenn jemand so ein bisschen?

K/ mediation. interesseausgleich und zusammen auch nach vielleicht verhaltensregeln suchen. dass man mit so situationen umgehen kann. also eben es ist für mich jetzt nicht eine extreme situation. darum auch / und negativ.

I/ ja. die gar nicht vorkommen dürften? oder nur im extremfall? oder was; wenn jetzt eben, sagen wir bei ihren kindern oder bei der simone wäre jetzt so, würden solche geschichten geschehen?

K/ - nicht darf vorkommen ist übertrieben. wenn sich so etwas halt ereignet dann hat das irgendwo eine ursache. (Melodie ertönt, Natel?) nein aber dass man richtig damit dann umgehen kann. und das irgendwie verarbeiten.

I/ ja. also das wäre dann die erwartung dass man das auch aufnimmt und wirklich

K/ ja

I/ eben vermittelnd zu wirken als lehrperson. bei so einer, bei so einer geschichte.

K/ ja.

I/ ja. die sieben ist auch, negativ?

K/ ja. das habe ich jetzt,

I/ oder unangenehm?

K/ negativ irgendwie klassiert. - das macht so irgendwie den eindruck von-von nachsitzen. von desinteresse. (K schmunzelt)

I/ von desinteresse. hm ja.

K/ also irgendwie wo auch von der stimmung her nicht, nicht ein idealzustand. ich sage es einmal so.

I/ ja. also da die stimmung das wäre noch etwas wichtiges. also kinder desinteresse nachsitzen sind so zwei so

K/ assoziationen. die nicht positiv besetzt sind bei mir ja.

I/ hm

K/ eben auch die haltung, von diesem schüler. das alleine sein. ja.

I/ hm dass er stimmungsmässig nicht so aufgehoben ist? oder das es ihm nicht so gut geht jetzt in dieser situation.

K/ ja. die anderen sind alles eigentlich situationen wie sie im schulzimmer sicher verbreitet und angemessen sind.

I/ hm

K/ - ja. einzelbeziehung lehrer schülerin.

I/ hm die durchaus auch ähm: so, gut ist wie sie da, ja wie sie da äh dargestellt ist. oder? + für Sie ist das angenehm wie er da,

K/ ja für mich ist das; ja. +

I/ ihr hilft?

K/ beim einzelnen schauen geht. ob sie hilfe brauchen. wie es läuft. das die zuwendung unter kollegen kolleginnen. ja. schön.

I/ einander helfen. einander hm

K/ ja.

I/ für einander da sein wenn irgendetwas schief läuft.

K/ ja. das wäre eine gruppenarbeit. - als eine mögliche arbeitsform. - ja.

I/ ist das für Sie noch wichtig? jetzt in der schule wenn äh wenn sie hören dass-dass da auch verschiedenes stattfindet? also da ist die gruppenarbeit und das ist eine einzelarbeit. also ist das für Sie etwas wichtiges? oder denken Sie ja das ähm: muss auch nicht unbedingt sein?

K/ also die vielfalt der arbeitsformen, ist sicher angemessen. - es darf sowohl das eine als das andere vorkommen. es sollte einfach nicht irgendeine bestimmte form dominieren. und dass da irgendeine abwechslungs auch noch da ist. die gruppenarbeit, das ist eine relativ zeitintensive angelegenheit bis man zu einem resultat kommt. und eben da kommt es dann stark darauf an wie dann die gruppe zusammengesetzt ist. und da laufen dann einige prozesse, im zwischenmenschlichen ab die man vielleicht mit dieser aufgabe die man, mit dieser sachaufgabe die man gestellt hat, nicht direkt etwas zu tun haben aber irgendwie dann die lösungen damit beeinflussen. und darum habe ich den eindruck es sei etwas das als sozialform wichtig ist. aber um jetzt irgend auf ein ziel eine wissensvermittlung oder eben auf das resultat hinzuarbeiten, vielleicht relativ aufwändig ist.

I/ hm ja. wie erleben Sie es jetzt? das ist eben ein unterschied wahrscheinlich zu zu früher noch wie das heute gelebt wird. wie erleben Sie das bei der simone? oder bei den anderen kindern? äh so diese mischung wenn sie erzählen? haben Sie den eindruck das ist heute, äh ist das für Sie so auf einem guten äh in einer guten mischung? oder wird da etwas stark bevorzugt? so das ist ja bildungspolitisch sehr äh eine viel diskutierte frage. oder, wie man da muss die kinder zum lernen anleiten.

K/ ja: es, ist schon äh eine neue, herausforderung die die schule da annimmt wenn sie die verschiedenen arbeitsformen alle anwenden will. und für mich geht es ein stück weit so in konkurrenz mit dem äh mit dem vermittlungsauftrag von wissen. das man vielleicht auch in der volksschule sehr vielmehr einfach einen grundstock! an wissen an basiswissen mitbekommt. das man nachher auch später darauf bauen kann. und darum eben ich äussere mich jetzt da nicht so euphorisch über das alles sondern mit einer gesunden portion skepsis. im richtigen mass ist das ok. wenn es sich zu stark repetiert, zum beispiel bei der simone jetzt auch. werkstattunterricht ist da sehr beliebt. dann äh, bin ich nicht so sicher wie weit dann letztlich auch die kontrolle am schluss noch funktioniert. dass eben das was das kind dann auch erarbeitet wirklich immer mit einem echo versehen wird "jawohl es ist richtig". und das man dann selber irgendetwas ausstudieren muss, dass am schluss mehr der weg! zum ziel wichtig ist anstatt dass man auch am schluss das resultat anschaut und sagt "so ist es" oder "so ist es nicht ganz richtig".

I/ jawohl ja. dass das ein bisschen fast ein bisschen zu kurz kommt so. also dass man,

K/ ich fürchte es.

I/ so ein bisschen eine klare rückmeldung für äh die kinder?

K/ ich fürchte es. ich will damit nicht dem frontalunterricht zu wort reden. das ist sicher heute auch äh nicht mehr das angepasste modell. aber das hat mehr! einfach dann eben auch irgendwie noch sachwissen hineinbringen können. das sind einfach verschiedene ziele die man ja gleichzeitig verfolgen will. wo das eine ja gegenüber dem anderen zurückstehen muss. und wo dieser auftrag zwischen diesen verschiedenen zielen die irgendwie in einem konflikt zueinander stehen für mich! jetzt als aussenstehender nicht durchsichtig ist. wie die gewichtung im einzelnen stattfindet.

I/ ja. aber für Sie wäre wichtig dass das sicher eine mischung ist aber ähm wie es halt heute vielleicht eher die tendenz ist äh der weg ist das ziel dass man doch auch das ziel nicht ausser acht lässt. und wirklich die resultate auch, irgendwann müssen! die kinder gewisse sachen erarbeiten haben als grundlage sagen wir für das gymi oder so. dass es doch auch durch das auch noch überprüft?

K/ ich glaube die arbeitstechnik alleine nützt nichts. wenn man wüsste wie es ginge. man muss! auch aus einem wissensschatz schöpfen können.

I/ ja. das einmaleins muss man können.

K/ das einmaleins muss man können oder die orthographie oder was es dann ist.

I/ genau.

K/ ja.

I/ ja. - vielleicht gerade noch das ist ja gerade noch vielleicht noch ein bisschen etwas das in diese diskussion hinein geht. diese situation ist für Sie angenehm.

K/ da habe ich mir überlegt wie ich das jetzt interpretieren will. ob ich jetzt da plus oder minus will. sie haben eine umbruchssituation für mich. irgend gerade pause. äh wo-wo man sich neu organisiert wo man am versorgen ist. und solche situationen gibt es. oder es irgendwie eben muss die mäppchen neu organisieren.

I/ und wenn es unterricht wäre?

K/ wenn es jetzt unterricht wäre dann wäre es,

I/ ja, das ist unterricht? (I lacht)

K/ (K lacht)

I/ das ist nicht pause, + das ist,

K/ wenn die lektion ist. +

I/ es ist lektion. genau. (I schmunzelt)

K/ dann wäre es - ein bisschen schwieriger, zu entscheiden. also eben wenn man jetzt da an den gruppenunterricht denkt oder irgend an werkstatt dann gibt es natürlich chaotische szenen in einem schulzimmer drin. und dann kann das ohne weiteres auch in ruhe ablaufen. ich höre jetzt nicht hinein. der lärmpegel wäre jetzt da eigentlich noch ein wichtiger + indikator um zu sagen

I/ ja der wäre da jetzt noch wichtig. +

K/ hey so geht es doch nicht. da geht jetzt irgend jemand auch unter. und da geht es jetzt nicht mehr irgend darum eben ein ziel anzustreben. + sondern einfach es ist chaos. ja.

I/ sondern es ist nur! noch chaos. jawohl ja. + also nicht zu viel lärm und es müssen noch alle irgendwie ihren platz haben. und es muss noch so ein bisschen; alle müssen ja noch dabei sein können. das wäre noch wichtig wenn es so ein bisschen chaotisch in anführungzeichen ist.

K/ ja. es müsste jedes noch wissen was es wirklich zu tun hat. und es müsste sich auch auf seine arbeit so konzentrieren. also eben es darf nicht so viel störpotenzial, damit es am schluss noch,
I/ etwas heraus schaut + oder fertig wird mit dem wo man fertig werden muss.
K/ heraus schaut. ja. hm +
I/ hm. (I räuspert sich leise) ja das ist eine werkstatt. (I lacht)
K/ das ist eine werkstatt? ja.
I/ ja genau.
K/ da habe ich jetzt auch nicht sicher gewusst wie ich mich entscheiden soll. das habe ich eigentlich noch (K schmunzelt) für mich hinausgeschoben. also die haltung vom lehrer ist, nicht schön. eher abstossend. so der boss da oben. oder?
I/ ja. also durch den unterschied dass er auf dem stuhl ist und die kinder da am boden, sitzen?
K/ ich habe es zu wenig genau angeschaut. wenn ich jetzt da schaue ist dann einfach, der belag der verschiedene dunkelheit ist. also jetzt so im bild wirkt es wenn man jetzt ungenau schaut wie er ist noch auf dem podest. oder?
I/ ah nein + es ist /
K/ aber es ist flach. (K schmunzelt)
I/ er ist einfach auf dem stuhl.
K/ ja. aber sonst die situation an und für sich dass die schüler im kreis am boden sind das ist ok. dass ein lehrer in diesem alter mit dieser postur vielleicht nicht mehr will im schneidersitz am boden sitzen kann ich nachvollziehen. (K schmunzelt) aber von dem her, ist da für mich eine mögliche situation.
I/ ja. also mehr von der haltung her ein bisschen skepsis weil er eben der boss, das will heissen er-er ist auch wirklich äh
K/ das darf er auch sein.
I/ ja. er ist auch der boss.
K/ er ist der boss.
I/ jawohl hm
K/ das ist klar. - ja.
I/ hm ein bisschen die offenheit die fehlt. ist das, richtig? habe ich das richtig herausgehört? jetzt von-von der haltung her?
K/ ja.
I/ dass es wirklich angenehm wäre auch wenn er da auf dem stuhl sitzt?
K/ also eben es ist ja nur ein bild und dem teile ich eben nicht ein gesamteindruck. ich will jetzt, ich möchte seine stimme noch hören. (K schmunzelt) und wie er mit diesen kindern umgeht. einfach die haltung ist irgendwie so ein bisschen so, ja, nicht so offen + nicht so locker.
I/ nicht so offen. ja. + - hm
K/ - ja. handarbeit für die knaben.
I/ (I schmunzelt)
K/ -
I/ das ist angenehm?
K/ ja. ich sehe da jetzt nichts das jetzt negativ wäre. auch die zuwendung die sie ihm da, gewährt. er hat es nötig gehabt.
I/ ja. etwas positives. hm (I schmunzelt)
K/ ja etwas positives. ja.
I/ und das ist noch die letzte. genau.
K/ das ist noch die letzte. - ja. ein kind das, auf den pausenplatz kommt. noch begleitet weil es ein kleines ist. jetzt irgendwie gerade vor dem abschied steht. das ist für mich auch eine, normale situation.
I/ hm das noch begleitung hat weil es sie noch braucht. ist auch noch ein kleines.
K/ ja. gut ich weiss jetzt nicht ob es das erste mal alleine in die schule muss. (K schmunzelt) ohne; das müsste man jetzt alles, noch interpretieren. aber für mich an und für sich auch,
I/ eine angenehme,
K/ eine angenehme situation.
I/ ja. die sie selber natürlich gekannt haben + als sie noch kleiner gewesen sind.
K/ auch als gesamtbild. +
I/ ja.
K/ ja.

Teil 5

I/ gut. also das sind ja da so so schulsachen gewesen. kommt ihnen jetzt noch etwas in den sinn wo Sie denken ja das wäre, das ist ihnen! jetzt im bezug auf die schule oder auch wenn Sie so vorausschauen jetzt

die gymzeit, was ihnen wichtig ist. wo wir jetzt vielleicht noch nicht angesprochen haben. - was vielleicht müsste! sein oder eben nicht sein dürfte? je nach, je nach dem.

K/ - gut das ist jetzt vielleicht eine bemerkung die, einfach so aus einer grösseren erfahrung heraus äh noch kommt. zur verteilung von der, fächer innerhalb der schule. diese tendenz dass die musischen fächer immer mehr den kürzeren ziehen. das ist etwas das ich nicht! gut finde. wir haben das zum teil schon in der eigenen schulkarriere der kinder jetzt äh miterlebt. unserer ältester sohn hatte einen unterstufenlehrer der hat es zu stande gebracht das singen! von der ersten bis dritten klasse völlig aus dem schulzimmer auszuschliessen.

I/ (I lacht) hat einfach nie gesungen?

K/ nie gesungen. auf er unterstufe kann man es eigentlich nicht;

I/ weil er wahrscheinlich auch nicht, nicht konnte. (I lacht)

K/ es ist möglich ja. aber als tatsache, äh ist es für mich einfach nicht akzeptabel. und, es ist auch nicht kindgerecht. ich weiss nicht wie man schule geben will ähm: in dem man nur den kopf anspricht; gut es gibt auch noch andere möglichkeiten die sinne anzusprechen; aber irgendwie ist das singen in der unterstufe ja etwas ganz enorm wichtiges. oder eben auch dass man, ja gedichte auswendig lernt. die das gemüt ansprechen. da hat die simone jetzt in der unterstufe sehr viel auswendig gelernt und in der mittelstufe ist das auch abgebrochen. und gerade auch so über ein auswendig lernen tut man sich einen gewissen schatz an- gewisse aneignen, wo man später noch davon kann zehren. wo einem bleibt auch wenn man vielleicht schon längst nichts mehr damit zu tun gehabt hat. also das extrem, äh mein vater ist jetzt sechsendachtzig. ist jetzt mit kollegen auf eine sac wandlung. und irgendwo hat dann einer angefangen ein gedicht zu rezitieren das er in der mittelstufe gelernt hat über den (?orientorix). der konnte das noch. ich will einfach mit dem sagen es sind sachen die man über einen weiten! lebensweg irgendwie noch kann in sich drinnen tragen. einen teil vergisst man sicher auch. aber etwas was man nie! auswendig gelernt hat, seien das nun liedertexte muss nicht irgend ein (K schmunzelt) gestörtes gedicht sein wie das vom (?orientorix). aber irgendwo einen wissensschatz hat wo dann eben auch mit der kultur! die wir haben, eng verwoben ist. dass das eben eigentlich auch in den rucksack hinein gehört. und dass man dem müsste seinen! zustehenden platz eben gewähren. und nicht nur auf die kopflastigkeit und auf die bedürfnisse von den weiterführenden schulen die eben nur! nach jenem eigentlich schreien. äh das zu gunsten von dem opfert.

I/ ja. also sachen die wie eine verbindung haben zur kultur und auch zum gemüt hä in dem moment. sachen die auch bleiben können. weil jetzt das gemüthafte ist. ja das wo, das gedächtnis ist. das langanhaltendste. oder? wenn man es irgendwie kann mit äh mit emotionen verbinden dann ist es langanhaltend.

K/ ja. und die simone steht jetzt am ende der sechsten klasse. und da: hat sie gewisse sachen, ich wiederhole auch heute vor allem auch sachwissen die aber auch eng mit unser kultur zusammenhängen. aber zum beispiel äh, die entstehung der eidgenossenschaft, wäre für mich jetzt zwingend! bestandteil von dieser volksschule. und das hat sie zum beispiel jetzt nicht! darunter gehabt.

I/ ja.

K/ und solche sachen finde ich an und für sich auch schade. weil eben auch die identitätsstiftende seite der schule, gerade für unser kulturelles selbstverständnis, ich will damit nicht irgendwie äh unsere kultur als abgeschotete äh: domäne da sehen sondern wir leben da und aus diesen strukturen ist unsere heutige zeit herausgewachsen. und irgendwo hat man ja mal angefangen, eben auch sich demokratisch zu organisieren und diese erfahrungen zwischen verschiedenen organisationen zu machen. und ja unsere eigene geschichte fände ich jetzt noch ein bisschen wichtiger, als dass man es einfach auf die seite schieben kann und kann sagen "wir nehmen da ein bisschen und da ein bisschen". und gesamthaft gibt es dann eben irgend eine, plätzchendecke. und wichtiger ist eigentlich eben dass man weiss wie! man zu der sache kommt und wo man nachschlägt. das ist jetzt für mich auf der mittelstufe eigentlich noch nicht der fall. da ginge es jetzt wirklich noch darum einen grundstock an wissen, bei den kindern mindestens! angeboten zu wissen. wenn sie es dann nicht! behalten können dann ist das wieder eine andere sache.

I/ hm aber so was wirklich auch noch so für-für später sagen wir eben einmal für eben für die identität noch so einen grundstock mindestens bieten können.

K/ ja. sie haben eben jetzt zum beispiel plakate geschrieben in gruppenarbeit über die einzelnen planeten. da hätte ich es jetzt vorgezogen eben irgendetwas das näher! bei uns ist. planeten kann man durchnehmen aber es ist jetzt nicht gerade eigentlich von mir her gesehen etwas das mittelstufenschüler brennend interessieren müsste. das kann man auch noch in der oberstufe oder noch später.

I/ hm so ein bisschen näher noch a-an dem wo es gibt und an dem wo irgendwie mit unserem leben zu tun hat.

K/ ja. also eigentlich ja, eine bewusstere! auswahl von diesen lehrgegenständen. eben im bereich engere umwelt. das hätte ich mir jetzt gewünscht. also der lehrer der sie hat der macht das gut. das ist jetzt einfach noch so eine feine kritik so als bilanz am schluss des jahres.

I/ genau. ja und das ist noch vielleicht auch andere lehrkräfte oder? vielleicht auch,

K/ und der matthias der jetzt eben sechs jahre voraus ist der ist auch schon zu ihm gegangen. und dort hat der lehrer noch ein bisschen anders schule gegeben.

I/ ah ja?

K/ das mag jetzt auch damit zusammenhängen dass er eben noch eine zusatzaufgabe übernommen hat. um äh da in der lehrerbildung noch äh anzufangen als koordinator im kreis zu wirken. und durch eben auch absprache mit der, zweiten person, zweiten lehrperson gewisse! zusätzliche schwierigkeiten gebracht hat.

I/ hm

(Kircheglocken läuten)

K/ das wäre dann der zweite punkt den ich mir im voraus überlegt habe. (K schmunzelt) eben wenn Sie mich fragen nach so der entwicklung in der schule. ich empfinde es als, vater muss ich sagen nicht unbedingt positiv dass diese lehrpensen an der volksschule also unter- und mittelstufe in diesem mass aufgesplittet werden wie es im moment der fall ist. aus der sicht der lehrerschaft begreife ich es. es ist hart einen hundertprozent job zu haben. und es ist schön wenn man irgend ein teilpensum dann sich anlachen kann. meine frau ist ja auch in einem teilpensum tätig gewesen vor zwei jahren. das hat seine positiven seiten als mutter um den berufswiedereinsteig wieder zu machen. aber aus der sicht des kindes, oder auch aus sicht des vater als aussenstehender möchte ich es eigentlich gerne anders haben. weil durch diese, also es ist jetzt einfach die konkrete erfahrung da in der klasse von der simone. es leidet irgendwo irgend etwas, dass das hat positive aspekte dass eine andere lehrkraft dazukommt mit einem anderen stil. von dem her kann es eine bereicherung sein. „hankerum“ sind absprachen eigentlich so! schwierig bis ins detail jetzt zu treffen dass dadurch irgendwo plötzlich einfach so + zwei klassen einfach neben einander her laufen.

I/ missverständnisse +

K/ das eine mal ist man mit der klasse / das andere mal mit der klasse /. dass wie zwei verschiedene regelwerke vielleicht sich entwickeln können. ich weiss es nicht vielleicht ein bisschen eine theoretische entwicklung. (K schmunzelt) aber dass irgendwodurch irgendwie das organisch gewachsene der gemeinschaft dadurch beeinträchtigt werden kann.

I/ ja. also die kinder müssen wie mit zwei systemen im extremfall auskommen und s- im kopf. und da haben Sie den eindruck für die simone oder auch für die ganze klasse ist der moment schwierig gewesen?

K/ - das kann eine chance sein dass wenn man mit den einen nicht zu schlag kommt kommt man mit dem anderen eher zu schlag. es ist einfach eine belastung für das ganze system von einer klasse. und es ist ein mehraufwand für die lehrkräfte die sich da zusammenraufen müssen. und vielleicht geht es eben auch auf kosten von gewisser detaillierter vorbereitung. wenn man eben dauernd absprachesitzungen machen muss und eigentlich nur über "was hast du gemacht? was muss ich machen?" anstatt dass man sich wirklich! kann auf die eigentliche didaktische aufgabe voll konzentrieren. da habe ich einfach gewisse bedenken. und das ist eine entwicklung die jetzt eigentlich rasant einzug gehalten hat in den letzten paar jahren. vor zehn jahren, ist das vielleicht vereinzelt der fall gewesen dass sich zwei ein pensum geteilt haben. dann ist das an und für sich dort auch noch besser gegangen. und jetzt sind wir auf der mittelstufe. das ist - für mich eine ungefreute entwicklung. aber ich verstehe sie.

I/ ja. + also von der lehrerschaft her verstehen Sie sie. vom kind her einfach ein ersch-erschwerneis eigentlich einerseits, mehr so gefühlsmässig können damit umgehen. jetzt hat es da zwei leute und zwei systeme quasi da miteinander sind. aber dann auch von rein von der von der didaktik her oder vom stoff her dass es da schwierigkeiten gibt. sind ja zwei ebenen. was die kinder nicht unbedingt merken wahrscheinlich. aber äh höchstens vielleicht in der vorbereitung dann von dem was dann kommt.

K/ von der lehrerschaft. +

I/ gut ja. ja von mir aus äh sind wir da am ende. weiss nicht ob Sie von ihnen her noch etwas ist? oder auch fragen noch sind zu diesen äh zum projekt? oder zu diesen sachen die wir jetzt besprochen haben?

K/ - direkt nicht. was mich noch interessiert ist, wie Sie mit diesen daten umgehen.

I/ ja. (I lacht)

K/ (K schmunzelt)

I/ Sie sind ja archivar. Sie müssen ja sachen (I lacht)

K/ Sie wissen es. (K lacht)

I/ genau.

Transkriptionsprotokoll

Transkriptionskopf

Projekt: Nationalfondsprojekt «Erziehung und Bildung hochbegabter Kinder und Jugendlicher», Teilbereich Familie

Name des Transkripts: 650mu

Datum der Aufnahme: 03.07.2003

Teilnehmende: Irène Hüsler I/
Mutter K/

Gesprächstyp: halbstrukturiertes Interview

Angaben zu Auffälligkeiten der Sprechenden:
keine Auffälligkeiten

Angaben zu sonstigen Auffälligkeiten:
keine Auffälligkeiten

Name der Transkribentin: Simone Schoch

Datum der Transkription: 22.03.2004

Datum des Kontrollhörens: 01.04.2004

Gesprächstranskript

I/ wenn Sie so denken jetzt ist vor einem Jahr in dem Fall ist so der Mittelstufen übertritt gewesen beim Roman und ein paar Jahre vorher der Schuleintritt. Hat es von ihnen her Besonderheiten gegeben in der Entwicklung die ihnen irgendwo besonders aufgefallen sind? oder irgendwo noch so in Erinnerung geblieben sind?

K/ also jetzt vom Unterschied zwischen dem Schuleintritt und der Übertritt oder wie?

I/ generell einfach von der Entwicklung. manchmal gibt es, merkt man es so an den Übergängen. aber vielleicht sind auch sonst Sachen die ihnen besonders aufgefallen sind.

K/ ja er hat er hat sich sehr stark verändert in diesen Jahren oder in dieser Zeit. also beim Schuleintritt ist er noch sehr auf mich bezogen gewesen. also man hat ihn nicht können gross äh, er wollte dass das Mami mitkommt überall praktisch. also wir haben schon die Vorstufe gehabt in der Spielgruppe und dann im „Kindsgi“ ist die Ablösung so ein bisschen langsam gekommen besser. und in der ersten Klasse so am Anfang habe ich gefunden, mh ja. + mal schauen wie der läuft. oder?

I/ ist das für ihn noch schwierig gewesen? hm

K/ ja schwierig in dem Sinn, ähm sich auf die neue Situation einstellen ganz am Anfang weil er nicht gewusst hat ist das eine lässige Lehrerin? äh kommt er mit seinen Schulkollegen aus? weil die Lehrerin ist jemand gewesen die gerade frisch vom Seminar gekommen ist wo man also vorher noch nie gesehen hat und das ist ein bisschen schwierig gewesen am Anfang. äh nachher hat er sich aber dann sehr gut entwickelt. hat sich

dann eingelebt. hat mit dieser lehrerin äh sehr eine starke bindung bekommen. und ich bin dann immer mehr zum glück ein bisschen,
I/ in den hintergrund.

K/ mich ein bisschen im hintergrund verziehen können. (K schmunzelt)

I/ ist das für ihn etwas wo das sowieso etwas wo wo Sie merken dass wenn neue situationen sind wenn es so umstellungen braucht, ist das für ihn generell? braucht das für ihn ein bisschen etwas?

K/ hmhm- das ist nur am anfang gewesen. jetzt jetzt mittlerweile nicht mehr. also es ist dann so gewesen ich habe dann angefangen bei a- habe dann wieder zu arbeiten begonnen vierzig prozent in der zweiten klasse und er musste in in den hort. und dort hat er den grossen sprung gemacht eigentlich weil er musste in eine situation hinein. er musste sich mit diesen kindern auseinandersetzen und er ist viel offener geworden seit dieser sit- seit dort. dass er musste er musste. er musste in diese situation hinein. er musste diese leiter kennenlernen und mit den kindern umgehen. und dort hat er einfach eine gute hortleiterin gehabt am anfang die das ein bisschen steuern konnte. und seit da hat er eigentlich diesen schritt gemacht. er ist ähm, geht nicht mehr so: ängstlich um mit der situation. also er kann jetzt locker auch mit jemanden reden und jemanden ansprechen was er vorher nicht konnte gross. also er hat mühe gehabt mit jemandem finden. oder? irgend jemand äh, person die ihm nahe steht. also von den kindern her. weil sie sind einfach, man hat immer gemerkt er ist einfach immer ein bisschen, er redet schon anders als die anderen. oder? die anderen haben ihn zum teil gar nicht verstanden. weil er einfach viel äh weiter gewesen ist. er hat andere themen gehabt wo die anderen gar noch nicht darüber nachgedacht haben.

I/ das ist ihnen immer aufgefallen? oder das ist dann schon bald,

K/ das ist immer äh, das ist schon von anfang an gewesen. also er hat eigentlich relativ schne-; am anfang hat er einfach immer nur, zugehört was man am grösseren erzählt oder einfach nur so im hintergrund so ein bisschen dort. aber er hat immer, man hat immer das gefühl gehabt jetzt jetzt nimmt er alles auf. auch beim vorlesen wo er noch nicht so wo er noch am boden gelegen ist auf der krabbeldecke haben wir immer das gefühl gehabt mh der,

I/ diese ohren sind offen.

K/ der nimmt das einfach auf. er hat relativ schnell angefangen zu schwa- äh reden. und sehr äh also sehr gut reden eigentlich nicht wie der grosse hat da relativ viele wörter gehabt wo man nicht so, wo die anderen nicht verstanden hat. und er hat relativ schnell gut geredet. also dass man ihn versteht. und er hat dann äh sehr schnell auch fragen gestellt. und zwar solche wo man bis zum zum lexikon hervor nehmen musste und sagen "du äh da muss ich jetzt auch nachschauen." und das ist eigentlich schon das gewesen. aber er relativ sozial ist er einfach nicht so weit gewesen. also intelligenzmässig ist er,

I/ da haben Sie immer gemerkt dass er + voraus ist. und sozial

K/ nach gewesen ist. und und ja sozial ist er einfach immer so ein bisschen + und das ist er auch heute noch. also der soziale, also der abstand intelligenz sozialverhalten ist bei mir sage ich jetzt mal ist noch ein rechter graben zum teil vom alter her.

I/ ja. wie zeigt sich das in der schule? oder gibt es da schwierigkeiten?

K/ in der schule nicht so. in der schule ist er äh, also sagt die lehrerin auch, ist er angepasst relativ. äh einfach zwischendurch wenn er ausflippt also völlig äh wütend wird dann dann merkt man es ihm einfach noch an.

I/ in der schule oder zu hause?

K/ in der schule ganz selten noch. also früher ist das öfters gewesen. jetzt wenn ihn einfach jemand provoziert bis bis es nicht mehr geht. aber das ist, (lautes ausatmen) vielleicht einfach in einem halben jahr in der schule. ausser der bruder. wenn der bruder blöd tut auf dem pausenplatz dann gibt es, dann ist nicht, dann ist die reizschwelle sehr klein. aber zu hause äh mit herum äh herum werfen und wütend werden und so sachen das hat er noch stark. aber ist auch schon besser geworden. also so die „toibeli“ anfälle zum teil.

I/ jawohl. was sind das für auslöser? wissen Sie das? (I schmunzelt)

K/ (K lautloser seufzer) es muss etwas kleines sein dass dass äh der grössere zum beispiel zuerst äh eingeschenkt hat das wasser am tisch und er wollte eigentlich zuerst dann flippt er. also so, so peannuts. oder so, man muss sagen "also geht's noch?" oder? "das brauche ich nicht."

I/ also äh dass es manchmal! einfach etwas kleines braucht?

K/ ja.

I/ merken Sie dann vorher schon dass er latent irgendwie äh + /

K/ ja. also er kommt ähm + wenn er hässig nach hause kommt dann dann braucht er nicht viel. also wenn er schon unzufrieden nach hause kommt. und und wenn er aber zufrieden nach hause kommt dann macht ihm das gar nichts aus. also er ist sehr launisch. also von dem her ist es,

I/ ja. was macht ihn zufrieden respektive unzufrieden? vom

K/ also unzufrieden dünkt es mich wenn er nicht äh, wie soll ich sagen? also er ist ein kreativer mensch. und wenn er zum beispiel etwas im kopf hat, "das baue ich jetzt oder das male ich jetzt" und äh die sachen die

braucht dazu hat es nicht herum dann dann wird er verrückt. dann ist er unzufrieden. weil er kann nicht das machen was er sich jetzt im kopf vorstellt.

I/ also hätte viele ideen die dann auch wirklich so! umgesetzt werden müssen. + sonst ist es nicht gut.

K/ ja. genau. wie er es, nein hmhm- + und wenn man dann aber ihn einfach toibeln lässt quasi dann kommt ihm plötzlich die idee "ou ja ich könnte das ja so machen."

I/ dass er kann flexibel dann reagieren.

K/ er ist dann schon flexibel. aber am anfang wird er einfach mal wütend punkt. "das hat es jetzt nicht das will ich." so ein bisschen auch ein egoistisches denken manchmal muss man auch

I/ so ein bisschen selbstbezogen.

K/ ja. "ich ich will jetzt und ich will jetzt und du musst jetzt gerade sofort zeit haben." so ein bisschen, er ist sehr egoistisch veranlagt. sagen wir es so ja.

I/ in der schule? Sie haben gesagt so kreativs kommt das äh haben Sie den eindruck dem kann auch entsprochen werden? oder dem kann die, dort kommt, kommt diese seite zum zug? in der schule so das, wirklich

K/ ja doch ich denke schon auch. also die lehrerin schaut schon sehr darauf jetzt da. also die viertklasslehrerin vor allem hat jetzt da ein auge darauf was man machen könnte mit ihm dass er ein bisschen zufriedener ist.

I/ ah das ist ein thema gewesen? heisst das in der unterstufe? also unzufriedenheit?

K/ ja das ist ein thema gewesen ja. wir sind auch im schulpsychologischen dienst gewesen in w.. man hat ihn abklären müssen schon im kindergarten eigentlich. äh und zwar ist das der grund gewesen er ist extrem eingefallen mit den noten in der dritten klasse.

I/ in der dritten? ja.

K/ also massiv. also das letzte halbe jahr vom februar bis im juli hat er nichts mehr gemacht. absolut nichts mehr. nicht mehr motiviert gewesen. er hat äh dann von einem fünfeinhalb zu einer dreieinhalb in der mathe hinunter. und das ist mir dann einfach irgendwo zuviel gewesen. weil er ist dann auch sehr! unzufrieden gewesen. er ist dann hat nur noch „herumgehässelt“. und dann habe ich sagen müssen "nein das geht einfach nicht." und man hat ihn dann abgeklärt und dann ist klar gewesen dass er einfach ho- eine hochbegabung hat. und dann ja er dann einfach gewisse sachen erfüllen müssen, dass er jetzt in den sommerferien in den förderkurs kommt in w.. das ist so eine begabtenförderung ein halben tag das kennen Sie sicher.

I/ ich kenne es ja. dort kommt er jetzt

K/ da kommt er jetzt neu hinein.

I/ ah ab sommer? hm

K/ jawohl ja. er hat aber gewisse auflagen gehabt was er alles erfüllen muss bis im februar. das heisst die leistung wieder hoch bringen. sich wieder motivieren und die aufgaben vor allem wieder konzentriert ab-also machen.

I/ ist ihm das gelungen?

K/ ja.

I/ was hat er da? was denken Sie wie wie hat er das geschafft? dass er da, das sind ja eigentlich hohe auflagen. (I schmunzelt)

K/ ja es sind sehr hohe auflagen gewesen. also erstens einmal der lehrerwechsel ist äh hat mitgespielt. also mit dieser lehrerin die ist erstens sehr auf disziplin aus. sie ist aber sehr kreativ. also sie macht für jede klasse, einen klassenzug kreiert sie neue sachen. also nimmt neue lehrmitteln nimmt nicht einfach das aus der schublade quasi. sie bringt sehr viel neues hinein. und sie ist sehr kreativ in dem. hat auch immer weiterbildungen also das merkt man einfach dass sie sich selber weiterentwickeln will.

I/ + und das ist etwas das ihm entspricht.

K/ und das tut ihm jetzt gut ja. + und sie konnte ihn dann packen ein bisschen mit der motivation. so ein bisschen, mit zuckerchen geben und doch aber äh,

I/ was braucht er da? also da ich höre so klare linie das ist mal notwendig. konsequent und auf der anderen seite braucht er aber glaube noch etwas anderes, (I schmunzelt) dass er motiviert ist.

K/ ja. also wenn man ihm äh sie hat ihm eine gewisse verantwortung übergeben in der klasse. also er ist dann dafür äh, zum beispiel, was ist jetzt das gewesen? für für das papier herausgeben zuständig gewesen. oder äh etwas im lehrerzimmer holen. also er ist dann so gewesen, wenn er unruhig (K räuspert sich kurz) geworden ist in der klasse hat sie einfach gesagt "ou: jetzt habe ich das wieder vergessen. könntest es du mir nicht schnell holen gehen?"

I/ jawohl. also so so zusatzaufgaben eigentlich?

K/ er hat zusatzaufgaben bekommen aber so ein bisschen im feinen. weil sobald man ihm sagt "du mach diese zusatzaufgabe du bist ja" dann macht er es nicht. also das ist das prinzip wo er nicht macht. + oder wenn man quasi äh

I/ warum denken Sie passiert denn das?

K/ er hat dann das gefühl er sei dann äh er werde dann als streber oder ich weiss auch nicht was abgetan. oder so quasi er sei dann nicht mehr,

I/ vom sozialen her? nicht mehr dabei?

K/ ja er sei dann nicht mehr dabei. der sei dann quasi werde wie etwas spezielles behandelt.

I/ das will er nicht?

K/ das will er nicht nein. er steht sehr gerne im mittelpunkt bei theater oder vorträgen oder so sachen. aber dort dann nicht. das will er dann nicht. aber wenn man so sagen kann "du bist jetzt verantwortlich für das und das" dann ist er zufriedener. oder?

I/ ja das macht er gerne.

K/ und denkt dann quasi "hm die trauen mit das zu" oder?

I/ "ich bin ein grosser" quasi?

K/ genau. ja. das ist ein bisschen, ein bisschen das. und er hat sich dann motiviert eigentlich mit so verschiedenen techniken. also man hat dann gesagt am anfang bei den aufgaben machen zum beispiel "sag einmal schätz einmal ein wie viel zeit brauchst du für das?" und dann hat er es sagen müssen und dann hat man die stoppuhr genommen neben zu ob er es schafft. also ob er sich richtig einschätzt.

I/ also so ein bisschen äh,

K/ wettbewerb.

I/ so ein bisschen selbst- und so ein bisschen die sensibilisierung auch für das was er selber schon kann machen. und das hat ihn motiviert. so ein bisschen ansporn.

K/ ja "aha ich kann ja eigentlich einschätzen und äh die uhr ist noch neben zu. und vielleicht schaff ich es ja schneller."

I/ ja und das hat gewirkt auch?

K/ das hat gewirkt jaja. ja und die lehrerin ist halt auch sehr streng und sagt "das musst du haben und dann hast du halt sonst einen eintrag." also wir haben dort eine klare linie finden müssen bei ihm. oder? also dass er klar drinnen ist in einem system quasi "das muss ich". und da gibt, probiert er natürlich immer! wieder einmal auszubrechen.

I/ rechts und links hinauszugehen.

K/ ja.

I/ die lehrerin hat es irgendwie oder Sie zusammen geschafft also dass diese linie beibehalten werden konnte. und jetzt hat er diese bedingungen quasi erfüllt?

K/ er hat es jetzt erfüllt im februar. man hat dann natürlich nachgefragt und das hat er gewusst. und dann ist eben das grosse problem gewesen dass ja dem förderprogramm das geld gestrichen worden ist. ein grosser teil. und dann hat man eben nicht mehr gewusst kommt er jetzt hinein oder kommt er nicht? und dann ist ein bisschen der frust gekommen oder? bei ihm quasi "hm für was habe ich das jetzt gemacht?" und äh

I/ "wenn ich jetzt nicht einmal gehen kann."

K/ genau man hat dann sich dann überlegt was man dann sonst, wir hätten einfach sonst etwas gemacht mit ihm. oder? einfach irgendein kurs oder irgend etwas. einfach dass er auch etwas hätte, dann von dieser quasi anstrengung dass man nicht kann sagen "pff jetzt ist es halt nichts gewesen." und der brief ist dann eben das gewesen wo dann, wo er natürlich gefunden hat "jetzt bin ich drinnen" oder? (K schmunzelt)

I/ ja dass er gehen kann jetzt. ja. was äh erhoffen Sie sich von diesem programm?

K/ ich hoffe dass er ein bisschen zufriedener wird. und dass er ein bisschen noch, sich jetzt mit anderen kindern die ihm selben level sind quasi messen muss. dass er merkt dass er halt nicht unbedingt der ist der alles kann und am besten ist. oder? weil das tut er manchmal noch ein bisschen, also jetzt gerade im moment hat er das gefühl "ich bin ja eh besser" oder?

I/ ein bisschen ausspielen?

K/ ein bisschen ausspielen ja.

I/ ein bisschen zufriedener an was würden Sie das merken? wenn er zufriedener wäre?

K/ äh er wäre dann ausgeglichener. also er würde nicht mehr so schnell ausflippen.

I/ diese höhen und nicht so hoch.

K/ ja genau ja. die würden sich dann ein bisschen, ja + ein bisschen /

I/ abflachen +

K/ hoff- das erhoffe ich mir schon ja.

I/ und das andere eben sich ein bisschen messen mit den anderen ist das in der schule wo er jeweils das gefühl "ja das das kann ich quasi schon?" oder mehr auch mit dem bruder, dass er sich dort so /

K/ jetzt im moment zu hause ist es sehr! mit dem bruder. und der bruder der hat jetzt wirklich fast ein bisschen, ja-a, also wir haben jetzt mühe mit ihm. wir müssen ihn jetzt eigentlich aufbauen zum teil. weil er jetzt plötzlich das gefühl hat "ja ich bin ja zu dumm und ich kann ja nicht ins förderprogramm und ich weiss

nicht was" und bei ihm ist jetzt die situation eben noch so er ist jetzt durch die gymiprüfung gefallen. und das ist jetzt ganz schlimm. das ist ein drama gewesen zu hause. und der roman hat dann extra noch ein bisschen noch ein bisschen angefangen zu sticheln.

I/ also er ist jetzt in der sechsten in dem fall?

K/ sechsten kommt jetzt in die sek ja. und das ist ein bisschen, eben das ist dann wenn er auch noch sticht das ist sehr; und das haben ihm abstellen müssen. das geht einfach nicht. das dem bruder gegenüber nicht fair und, ja. es ist so. und er hat jetzt wirklich fast ein bisschen motivationsschwierigkeiten so quasi "bin ich dann zu doof".

I/ "jetzt ist der kleine bruder der da noch so in ein programm kann. so speziell und"

K/ genau "und der darf überall. und ich habe doch auch mitgemacht? und wieso ich nicht?" und es ist so ein bisschen, das ist so ein bisschen schwierig manchmal. (K schmunzelt)

I/ jetzt habe ich gesehen vom jahrgang her ist jahrgang dreiundneunzig der roman oder?

K/ ja.

I/ ist er, es dünkt mich sehr jung. die anderen sind die meisten zweiundneunzig. hat das irgend,

K/ ja es ist, also es ist gerade jetzt einfach so. weil er ist fünfzehnter april geboren. und dreissigster april ist der stichtag.

I/ genau. also er ist einfach noch wirklich noch, +noch hineingekommen.

K/ er ist noch hineingekommen ja. + und es ist aber gut so.

I/ ist das mal eine frage gewesen? weil häufig sind ja die kinder dann kritisch! beim äh manchmal sogar beim kindergarten eintritt oder häufig beim schuleintritt. ist das bei ihm eine kritische

K/ ähm also wir haben uns einfach abgesichert durch durch die schulpsychologen. quasi dass nicht eine lehrerin sagen kann; weil sein sozialverhalten ist dort sehr auffällig gewesen wo man sagen kann "ja das ist ein kleiner der stört." oder? und aber die kindergärtnerin hat schon vom zweiten kindergartenjahr gesagt sie schicke ihn in äh die schule. der der ist schulreif. der dem stinkt es. und es ist ihm auch sehr langweilig gewesen im kindergarten.

I/ ja. also eigentlich nicht nicht äh für sich keine frage gewesen intellektuell aber es ist einfach auch die die schere die + /

K/ also bei mir ist gewesen, intellektuell schafft er es aber sozial. also für mich ist das immer ein bisschen, ein bisschen schwierig gewesen. oder? weil man hat ihn viel begleiten müssen auch in den kindergarten. und und man musste ihn abholen. und er ist nie nicht so gerne irgendwo hin. und das ist schon so gewesen. und aber nachher, ich muss jetzt sagen jetzt im nach hinein ist es ein guter entscheid gewesen. (K schmunzelt)

I/ hm Sie haben vorher gesagt eben Sie sind bei der schulpsychologin gewesen, ähm wegen diesem förderprogramm geschichte oder wegen dieser motivationsgeschichte das ist im dem fall die folge davon. Sie haben gesagt dort ist eine hochbegabung irgendwie diagnostiziert worden. ähm, ist das für Sie erstaunlich gewesen dass er so, hohe fähigkeiten in dem fall hat?

K/ nein hmhm-

I/ das haben Sie gedacht gehabt?

K/ also vor a- also er ist ja jetzt in der kreativität hochbegabt. und das ist natürlich schon seit er eineinhalb ist zeichnet er. also am anfang natürlich auch noch „gekribelt“ und so und aber hat relativ schnell dann angefangen zu zeichnen. also mit augen und gesichtlein und / was sie eigentlich erst später können. wo man dann gut am bruder anschauen konnte. der ist viel später gewesen mit diesen sachen. oder? aber das ist einerseits hat man dann nicht gewusst hat er es jetzt dem grossen bruder abgezeichnet? oder macht er es wirklich selber?

I/ mach er es wirklich selber? also das ist dort herausgekommen in dieser abklärung dass er so im kreativen bereich ist?

K/ also bei der ersten abklärung ist es noch nicht gewesen. bei der ersten abklärung ist es einfach gegangen darum ob er, ist er schulreif oder nicht? und dort hat man einfach schon gesagt, hat sie schon gesagt gehabt "also er kann sachen das jetzt ein zehnjähriges kann." zum beispiel. schon in dem alter. also er,

I/ ein grosser vorsprung.

K/ ja. und man hat sich dann da überlegt soll er soll er eine klasse überspringen? das ist auch einmal ein thema gewesen. und da haben wir, haben wir aber zu dritt sagen müssen die schulpsychologin mein mann und ich haben gesagt "nein vom sozialverhalten mag er das nicht machen." er ist einfach zu klein für noch ältere. oder? und dann äh ja man hat dann einfach dort! so andeutungsweise mal gesagt. aber man hat es dann natürlich immer mehr festgestellt. und dass er halt äh ja mehr kann zum teil.

I/ dass er mehr kann ja. ähm, Sie merken das eben beim zeichnen also das haben Sie schon immer gemerkt. haben Sie auch noch den eindruck bei anderen sachen ist er weiter? ist er weit voraus?

K/ also bei gewissen sachen kann er einfach, ähm, also zum beispiel mathematik ist er relativ weit. also er checkt es einfach schnell sagen wir es so. also aber bei der sprache zum beispiel er er redet sehr gut. er

redet auch fließend alles. also die sprache mündlich ist sehr gut aber schriftlich ist eben, also rechtschreibung steht er einfach auf kriegsfuss. und das problem ist eben er könnte es aber es geht ihm jetzt einfach gegen den strich quasi "man hat ein buch und das hat irgendeiner gesagt dass man das so schreibt. also ich schreibe jetzt das so wie ich das höre." und das ist manchmal sehr mühsam. wo man viel mal durch muss und sagen "schau einmal da." und das will er dann irgendwie ja so quasi "ja hm,"

K/ ist ja nicht so wichtig oder?

I/ "ist ja nicht so wichtig." ja. "ich kann doch jetzt das scho- man versteht! es ja trotzdem."

K/ ja also "das was ich! sage ist irgendwie das reicht auch." so?

I/ also beim schriftlichen. beim reden kann er sich sehr gut ausdrücken. sagt auch viele äh wörtchen und so sachen wo wo jetzt die andern vielleicht noch nicht so ganz verstehen. aber äh schriftlich ist er einfach; ja. das hat man aber auch festgestellt bei diesen tests. oder? also die sprachliche seite ist er nicht so, ist er durchschnitt.

K/ jawohl ja. und ein bisschen, mündlich schriftlich klafft in dem fall auch ein bisschen auseinander?

K/ ja. und das mündliche dünkt mich weil ähm, also es sind beide sehr gut mündlich. wir haben seh- oder ich habe sehr viel erzählt, geschichten erzählt und büchlein angeschaut seit sie ganz klein sind. und ich weiss ich habe das gefühl das hat schon noch ein zusammenhang.

I/ hm dass sie sich quasi gut konnten

K/ dass sie quasi viel gehört haben und und ja sprachlich gefördert worden sind, irgendwo durch. nicht absichtlich aber einfach mit den bilderbüchlein anschauen und so sachen.

I/ äh hat das äh hat das die lehrerin erstaunt? die äh diese kreativität die sehr äh ausgeprägt ist bei ihm? diese

K/ also die erst bis drittklasslehrerin ja. die ist schon ein bisschen überrascht gewesen dass er gewisse sachen schon kann. oder? vor allem was er kann ist ist äh sachen sich vorstellen und dann im kopf drehen. oder? wenn ich wenn ich irgendwo einen raum habe dann muss ich mir das äh muss ich ziemlich relativ lange überlegen bis ich es jetzt kehren könnte und er kann das relativ schnell. oder auch spiegelverkehrt schreiben und so sachen. das hat er irgendwie wie drinnen wo ich dann sagen muss "äh" wo ich jetzt ein bisschen mehr,

I/ ja so vorstellungsvermögen eigentlich.

K/ ja und das hat er ein sehr starkes. und das hat sie dann schon auch festgestellt. und die viertklasslehrerin ist natürlich schon vorbelastet gewesen weil sie es gewusst hat.

I/ schon gehört hat oder gewusst hat.

K/ ja sie hat relativ viel gewusst gehabt. weil wir, ich kenne sie schon länger. und wir haben dann einmal darüber diskutiert wo er noch nicht gewusst hat dass er zu ihr kommt. und sie hat relativ viel mitbekommen natürlich von diesen tests und alles.

I/ ja. und das ist gut gewesen für Sie dass sie da schon so, viel gewusst hat?

K/ ja. also bei ihr ist es jetzt gut gewesen weil ich gewusst habe sie überträgt es nicht. also sie sie kann neutral bleiben ihm gegenüber. weil sie das kind ja eigentlich nicht so,

I/ nicht gekannt hat eigentlich.

K/ noch nicht so intensiv kennengelernt hat. und das habe ich gewusst bei ihr!. bei einer anderen lehrerin hätte ich vielleicht eher mühe gehabt zum sagen ja,

I/ schon so viel weiss und quasi da schon so ein bisschen /

K/ ja genau man ist dann ein bisschen vorbelastet. oder?

I/ genau.

K/ und sie hat sich dann damit auseinander gesetzt. weil sie hat zwei in der klasse, hochbegabte kinder. und musste sich dann zwangsläufig mit dem auseinander setzen und hat dann auch bücher gelesen und so. also sie tut sich dann da gerade,

I/ hinein vertiefen eigentlich.

K/ darin vertiefen und sie will dann auch genau wissen was dann da ist.

Teil 2:

I/ äh ist das jetzt für Sie ideal dass so das förderprogramm hat so ein spezieller charakter, ein halber tag wo sie herausgenommen werden. ähm, was sind da für überlegungen dahinter? also dass es gerade das! ist und nicht irgendetwas anderes? hat das mit pragmatischen sachen, also, ja was braucht er eigentlich dass er,

K/ also er ist er ist, also das praktische; also mal er geht in die pfadi. da hat er schon einmal den ausgleich im wald draussen mit den anderen kindern herum rennen. er ist sehr viel draussen. also ich kann ihn fast nicht drinnen behalten im moment. also es ist, er ist wirklich immer draussen. es muss immer etwas laufen. fussballspielen und „tschuten" und machen und tun. da haben wir einfach das gefühl da hat er schon wirklich schon ziemlich viele sachen. also er ist immer mit dem velo unterwegs. und er ist wirklich, also

I/ muss er sich viel bewegen können? das ist,

K/ er muss können bewegen und und er er ist nicht gern, also nicht so gerne viel zu hause. also eben jetzt wo im moment schönes wetter dann,

I/ ist er unterwegs.

K/ ist er unterwegs. dann muss er mit kollegen, und das und dieses und es läuft einfach immer etwas. und auf die andere seite braucht er aber auch, ähm um sich ganz zurück ziehen zu können. also er will dann alleine sein und dann will er eben malen oder so sachen machen.

I/ dann macht er seine kreativen sachen macht er ganz für sich dann?

K/ ja.

I/ dass er alleine und für sich und da ein bisschen

K/ ja. weil da hat er sehr probleme damit von jemand anderem eine idee zu akzeptieren. also wenn jemand mit einer idee zu ihm kommt dann weiss er eigentlich schon im kopf äh das könnte man nicht das mache ich nicht so. das könnte man ja anders machen und versucht dann immer die idee von sich selber einzubringen. und das ist etwas was er lernen muss. von anderen ideen akzeptieren zu können und die auch so durchführen wie es der andere möchte.

I/ jawohl. also aufträge quasi annehmen.

K/ ja dass das im dem sinn bin ich am schaffen mit ihm. das kann er einfach, das will er nicht oder das kann er nicht ich weiss es nicht. er ist einfach dort durch ist er sehr eigenwillig. und darum

I/ hat es so ein bisschen mit stur unflexibel so ein bisschen in dem bereich?

K/ ja. also er ist sehr stur. ja also das ist, und er versucht dann mit allen mittel das durch zu boxen was er dann will.

I/ ist das auch in der schule, dort gibt es ja manchmal auch aufträge.

K/ in der schule eher so ja. also in der gruppe drinnen vor allem will er dann schnell der chef sein. und da haben,

I/ ist er das auch? hat er diese rolle auch in der so im sozialen wie sie es;

K/ jetzt fangen sie an ein bisschen zu sagen "du willst ja. du tust immer so." oder?

I/ bestimmen.

K/ "du willst immer bestimmen." und ja äh sie wollten ihn jetzt auch bei etwas ausschliessen. quasi "du willst immer befehlen." und dort kann er sich dann plötzlich geht es dann. dort kann er sich dann plötzlich unterordnen. weil er dann weiss, es ist ihm so! wichtig.

I/ da steht noch etwas auf dem spiel.

K/ "ja da steht jetzt auf dem spiel dass ich dort dann nicht kann mit-; ja dann gibt ich halt ein bisschen nach." und er hat auch eine freundin. das ist seine beste freundin und die hat das los ihn dann ein bisschen herum zu biegen. die ist, die geht dann aber anders vor. sie geht sehr diplomatisch vor. und versucht dann ein bisschen ihre ideen einzubringen. aber nicht gerade auf die harte und sagen "ich will das und das." sondern "roman weißt du, das wäre doch auch noch etwas so qua-

I/ vielleicht.

K/ ja vielleicht. und am schluss ist es seine idee. also das hat sie wirklich gut im griff und sie ist die einzige.

I/ dass er dass er das gefühl hat es sei seine idee.

K/ aber ist ja eigentlich ihre idee gewesen. also dort ist sie sehr clever und das ist aber die einzige wo er jeweils wirklich hört wenn sie das sagt. und die anderen sind "ja das will ich nicht." und das ist noch interessant. und eben darum denken wir, äh es ist vielleicht noch gut wenn er sich mit gleichgestellten eben auf demselben level mal messen in diesem förderprogramm.

I/ ob es das vielleicht auch einen unterschied gibt wenn die ideen haben weil die auch clever sind.

K/ ja und die lassen sich dann vielleicht nicht so schnell herumbiegen wie jetzt, ja. haben ich das gefühl. also ich hoffe das mal dass das so ist ich kann das nicht beurteilen. aber ich hoffe jetzt dass es so sein wird. ich habe einfach das gefühl gehabt ihm fehlt ein bisschen das. ein bisschen dasselbe niveau.

I/ dass es auch einfacher ist für ihn weil er das gefühl hat er kann es eh, äh kann es ein bisschen schneller oder ein bisschen besser.

K/ und das sagt er auch. "ich bin ja schon so schneller. also komm ich mache es schnell." und wo vielleicht dann die anderen sagen "nein also jetzt mach ich." und dass er sich dann muss! ein bisschen an- ja vielleicht einfach in die gruppe hinein einleben und und ein bisschen anpassen.

I/ ja es hat schon ein bisschen etwas mit anpassen zu tun. ähm wenn ich ihn fragen würde den roman zu welchen er gehört zu besten? zu den guten? zu den mittleren in der schule so? was würde er sagen?

K/ zu den guten.

I/ zu den guten. nicht zu den besten aber zu den guten.

K/ zu den guten nicht zu den besten. das sagt er nicht. er gehört zu den guten. weil die besten sind für ihn streber.

I/ jawohl und das will man nicht sein.

K/ nein. (K schmunzelt) oder das ist so die dann immer die nasen in den bücher haben die die hat er nicht gerne. und das will er auch nicht sein. und das ist er auch nicht. weil er! ma- er hockt nicht hin und übt und macht.

I/ ah das wären die streber die viel lernen?

K/ die viel lernen müssen. oder? ja. und der bruder muss halt viel lernen weil der ist halt nicht so, also der nimmt es nicht so schnell; er braucht einfach mehr. er kann es auch sehr gut alles tip, kein problem. aber er braucht ein bisschen mehr um es zu lernen.

I/ ja. und der roman hat so das gefühl er ist bei den guten ohne viel zu tun dafür. es geht so ein bisschen locker.

K/ ja er ist auch sehr ein minimalist also das ist so. er gibt sich dann nicht unbedingt mühe wo er sollte. er macht es dann. er ist sehr schnell zufrieden.

I/ mit dem

K/ mit dem was er macht ja. auch wenn das jetzt andere sagen "du das ist nicht schön. das ist mir egal. das ist jetzt das reicht schon."

I/ ja. und es reicht auch, so rein von den noten her?

K/ ja von den noten her ist kein problem. aber von der: also bei der darstellung zieht sie ihm halt dann hin und wieder ab. oder? aber die lehrerin versucht schon, sie redet dann mit ihm und sagt "schau mal das ist doch jetzt nicht so schön. und äh könntest du das jetzt nicht noch ein bisschen schöner?" und sie gibt ihm häufig auch das zeugs noch einmal zurück und sagt "nein das will ich nicht so. das mache ich." sie hat ihm auch schon eine seite raus genommen im matheheft. das, man konnte es nicht mehr lesen. und äh ja dann muss er es halt noch einmal machen.

I/ hat es auch damit zu tun dass es für ihn auch noch, äh manchmal gibt es so kinder die, die ein bisschen schnell sind im kopf, nicht so schnell sind mit der hand. also dass es so so ein bisschen rein die motorische geschichten ein bisschen schwieriger sind.

K/ also ich habe eher das gefühl er hat dann anderes schon im kopf was er jetzt nachher noch könnte.

I/ ja er ist schon weiter quasi.

K/ jaja. dann muss man das halt schnell hin „sudeln“ äh "das reicht schon und dann muss ich aber schon wieder „tschuten“ gehen. weil dann habe ich schon mit den kollegen,

I/ das ist wichtiger?

K/ das ist wichtiger ja. also er ist mehr, also er noch sehr am spielen. und das ist ihm ganz wichtig spielen. und dann macht man halt die aufgaben und „pflümlet“ man es schnell hin und ja ja und so. ausser es ist etwas das ihn sehr brennend interessiert. sie haben jetzt die frösche durchgenommen und mussten ein froschtagebuch schreiben. und das ist jetzt etwas gewesen das er noch gerne gemacht hat.

I/ hm dann kann er auch ein bisschen länger daran verweilen.

K/ ja am anfang und dann flaut dann dieses interesse aber irgendwann ab.

I/ jawohl dann muss wieder etwas neues kommen.

K/ also am anfang ist es ganz spannend und toll und lässig und dann wenn aber das projekt dann irgendwie drei vier wochen geht dann ist es irgendwann "äh jetzt habe ich es gesehen."

I/ haben Sie den eindruck mit diesen sachen die die lehrerin machen kann! im rahmen von der klasse äh ist das, eben es hat ja dann noch das förderprogramm also insofern ist eigentlich schon beantwortet dass es nicht ganz! genug ist. ähm aber jetzt in dieser vierten klasse haben Sie den eindruck ist es dem auch können entsp- konnte dem entsprochen werden was er braucht? oder eben ist so von dem interesse her und denen sachen ist das ein bisschen, geht das ein bisschen an ihm vorbei?

K/ nein eben sie sie macht es eigentlich noch sehr spannend die sachen. das muss ich schon sagen. also sie gehen dann auch äh sie haben jetzt zum beispiel alles über die eulach gehabt, theoretisch und sind jetzt der eulach alles entlang gelaufen. also es ist sie macht dann das so ganz quasi dass sie ganz alles haben oder? und von dem her macht sie es sehr spannend das ist jetzt ein vorteil von ihm also für ihn. und von dem her ist es nicht so, ein seich oder?

I/ sondern es packt ihn immer wieder ein bisschen?

K/ es packt ihn dann immer wieder ein bisschen. es flaut zwar dann ab das interesse aber sie hat dann bald wieder etwas neues wo sie dann kann zägg und dann kann sie ihn wieder packen. also von dem her macht sie das macht sie das eigentlich sehr gut. und bei ihr müssen sie sie müssen sich dann immer wieder beurteilen selber. also sie gibt dann immer wieder bogen ab und dann müssen sie sagen wie sie es finden. auch wie sie die lehrerin finden. was sie nicht gut macht oder so. und aber jetzt müssen sie zum beispiel auf die zeugnisse müssen sie immer sich mit ganz vielen fragen!

I/ selber beurteilen.

K/ selber beurteilen zu jedem thema müssen sie sich selber noten geben.

I/ gelingt ihm das gut?

K/ ja.

I/ hm

K/ ja. also er kann sich sehr gut einschätzen das ist das ist nicht so. also das fremdbild und das eigenbild stimmt, überein grössten teils ja.

I/ das ist ja ein vorteil dann für so massnahmen. (I schmunzelt)

K/ jawohl es ist so. ja.

I/ wenn er selber merkt was schwierig ist.

K/ ja weil der grosse bruder kann sich jetzt zum beispiel nicht richtig einschätzen. also da stimmt das fremd- und eigenbild absolut nicht überein. und das ist dann viel schwieriger dass der dann das einmal begreift "ah da muss ich ja selber."

I/ genau also pa- beim roman er weiss es zwar, aber

K/ er weiss ganz genau wo er steht. das ist das ist schon so. dort dort muss man sagen das kann er sehr gut.

I/ ist es vielleicht auch darum dass er ein bisschen weiss wieviel es leiden mag und wieviel es eben nicht mehr leiden mag. also das merkt er das gut? eben Sie haben gesagt minimalist. das hat ja so etwas wenn man es selber gut einschätzen kann kann man ja so ein bisschen abschätzen was mag es noch leiden.

K/ jaja.

I/ geht es so ein bisschen;

K/ ja es geht schon also er schaut dass er die noten kann,

I/ dass es gut läuft so quasi.

K/ jaja jaja. aber eben manchmal kann er auch sagen "jetzt habe ich ganz ein schlechter tag gehabt." und dann ist es dann aber auch eine schlechte note. und sie müssen bei jeder prüfung eigentlich darauf schreiben wie sie sich gefühlt haben. und teils ist, manchmal! stimmt es manchmal nicht. dort ist es ein bisschen gefühlsabhängig (K schmunzelt) was es dann für eine prüfung ist.

Teil 3:

I/ also das eine ist natürlich wirklich auffallend dass der roman da sehr tief ist. wo er da eben Sie haben gesagt die ganze wut hinein gepackt hat. ähm da kommen schon starke sachen zum ausdruck. oder dass er auf verschiedenen also eigentlich auf vielen ebenen das gefühl hat "nein, also das ist irgendwie, läuft da nicht gut." aber emotional und das ist ja dann auch noch (I schmunzelt) dass auf der emotionalen ebene so, dass er da das gefühl hat "doch das ist, da ist es eigentlich gut." oder?

K/ ja ja hm

I/ und dann generell die kurve, von ihrem mann ein bisschen tiefer von ihnen so ein bisschen moderater mit auch ein paar bereichen wo er sagen würde "ja dort ist es eher manchmal schwierig." oder? dass man da miteinander klar kommt.

K/ ja.

I/ ja ich weiss nicht äh können Sie etwas damit anfangen? oder was, haben Sie den eindruck da zu diesem bild?

K/ eben man sieht einfach dass er wirklich äh in gewissen sachen einfach wirklich voll äh "wäh scheiss familie und äh ich will eh nicht mehr" oder? also man merkt es ein bisschen seine wut. ja das ist noch interessant.

I/ und das äh, also hat äh haben Sie den eindruck wenn man das irgendwie sagen wir zwei tage später oder so gemacht hätte, hätte das wirklich ganz anders aussehen können?

K/ ja anders. nicht alles! also gewisse sachen muss ich sagen hätte er auch ab- auch hingeschrieben wenn er nicht wütend gewesen wäre. aber gewisse sachen so.

I/ sind da so tiefschläge gewesen einfach aus der momentanen situation. das ist eh ein seich oder so.

K/ jaja genau. also was mich einfach dünkt äh bin ich irgendwie zu positiv eingestellt? oder? wenn jetzt meines alles da oben ist. so dass quasi also mh schätze ich dann die situaiton richtig ein. oder?

I/ ja das kommt ihnen noch so in den sinn.

K/ das ist so ein bisschen komisch ja für mich.

I/ ja ist das, so wie Sie es erleben? oder haben Sie den eindruck das ist ein bisschen ein künstliches produkt?

K/ nein ich habe das gefühl gehabt ich habe das gut ausgefüllt gehabt so wie das ist. also wie ich es jetzt sehe.

I/ ja aber entspricht das auch so ein bisschen dem was Sie erleben? dass Sie den eindruck haben Sie sind immer so ein bisschen könnte man sagen so ein bisschen positiver eingestellt, so ein bisschen weniger kritisch oder.

K/ ja ich bin eher so, kritisch jaja ich bin einfach das gefühl ja das geht dann schon irgendwie. oder sage "machen wir dann schon einmal aber jaja wenn es halt nicht gerade jetzt ist, dann

I/ macht auch nicht so viel.

K/ eher so positiver. jaja das wird dann schon gehen. obwohl bei gewissen sachen muss ich auch sagen bin ich dann schon sehr kritisch. oder? oder gewisse sachen die mich dann nerven. wo ich dann sagen muss also wenn jetzt jemand nicht schön schreibt oder so eben das haben ich jetzt so oft erlebt dort kann ich dann wirklich auch sagen "du also mh das nicht." aber so sonst bei der gefühlsebene versuche ich schon immer ein bisschen ja dem gerecht zu werden ein bisschen positiv! denken. oder? das schaffen wir schon es geht immer einfach irgendwo eine türe auf und es geht immer weiter so ein bisschen.

I/ ja mehr einfach das positive auch betonen.

K/ ja aber das kommt von meiner familie. also das ist meine mutter hat das sehr gut gelebt so.

I/ das das halb volle statt das halb leere so quasi so.

K/ genau ja. und das mein mann das kritischer sieht das ist richtig ja. jaja das ist, darum haben wir auch immer viel zu diskutieren. also es ist immer eine gute sache oder? also auch wenn wir sachen entscheiden müssen oder das ist dann immer ein bisschen, ja.

I/ es muss dann auch diskutiert werden weil es

K/ es muss weil es geht gar nicht. weil wir sind nie gleicher mei- oder selten gleicher meinung sind oder? ja.

I/ das sind noch dann die einschätzungen vom roman in den zweierbeziehungen. es sind dieselben skalen. ich zeige es ihnen. das hat er am gleichen tag ausgefüllt, das ist da, hat er das alles miteinander gemacht?

K/ jaja.

I/ also das ist der roman gegenüber von seinem vater. also das hat er über seinen vater ausgesagt und das ist das umgekehrte also ihr mann gegenüber dem roman. das können wir nachher noch anschauen. jetzt muss ich noch das richtige; das ist, der roman gegenüber von ihnen und Sie gegenüber von roman. also schauen wir vielleicht zuerst die von ihnen an. äh, also die beziehung vom kind zu ihnen. ähm was beim roman auffällt und bei ihnen auch das sind ja so die beziehungsskalen diese zwei und das ist bei beiden

K/ konträr oder?

I/ nein. es ist äh es sind beides die quasi auf der gefühlsebene diese skalen sind einfach von der beziehung her und er wirklich äh und Sie vom gefühlsausdruck her und auch von der beziehungs her aber doch da eine stärke. oder?

K/ ja.

I/ dass so auf der emotionalen ebene ähm das trotz der wut irgendwie (I schmunzelt) sagen wir einmal, äh noch spürt genau. trotz der wut. das ist da. und sonst auch also das ist auch die wut wahrscheinlich die trotzdem da ist. hä? sind durchwegs also seine skalen sind da, sehr tief.

K/ so durch das band gesehen. man hat es richtig gemerkt. (K schmunzelt)

I/ ja dass das auch da zum ausdruck kommt.

K/ ja genau. eben dort ist er dann halt so. da kann er dann nicht irgendwie noch also das neutral betrachten. also wenn er hässig ist dann ist er wütend dann dann geht gar nichts für mindestens eine halbe stunde stunde.

I/ das zieht sich dann irgendwie auch so ein bisschen durch.

K/ ja es kommt darauf an. wenn er das gefühl hat er sei im recht dann geht es länger. aber wenn man dann selber mal im recht ist, dann kommt er sofort "nein ich will nicht. ich will frieden" und so. also das ist ihm dann gar nicht recht wenn ich dann, wenn ich dann quasi abschalte "ich will jetzt nicht. du bist jetzt so hast mir jetzt so „schlötterligs" angehängt" oder x irgendetwas. oder? und ich mich dann quasi verschliesse das will er dann nicht. das hat er gar nicht gerne. aber er dann schon. also wenn dann quasi er ähm das gefühl hat "ich bin im recht" dann,

I/ dann muss man ihn gar nicht wollen.

K/ dann muss man ihn ja! nicht anfassen oder ihn, dann muss man ihn einfach in ruhe lassen. (K schmunzelt)

I/ ja dann kommt er dann irgendwann wieder.

K/ er kommt dann schon irgendwann wieder wenn wieder etwas ja. wenn es dann wieder verraucht ist. und nach dem ausfüllen wo ich dann nach hause gekommen bin ist alles wieder,

I/ ist wieder in ordnung gewesen. hat er es deponieren können.

K/ genau ja.

I/ sind darum auch so, tief oder die.

K/ ja. hm -

I/ bei ihrem mann gegenüber vom roman hat es auch so, hat es zum teil so punkte die da als gut eingeschätzt werden auf der beziehungsebene. auch kommu- wie man reden kann mit ihm und so wie er da die rolle ausfüllt. und dann hat aber auch so tiefpunkte. also, eben das könnte sein, also da könnte ich jetzt interpretieren dass er manchmal das gefühl hat das ist irgendwie zu intensiv was da alles kommt. das ist irgendwie masslos vielleicht an gefühlen wo da wo er sich da, wo da in der beziehung gelebt werden kann. und dass er auch das gefühl hat manchmal ja also man muss schon ein bisschen dahinter sein und daran sein dass sachen erfüllt werden die vielleicht nicht gerade dem roman entsprechen. und da könnte man

sagen so die unflexibilität mit neuen situation umgehen zu können das sind so die sachen die bei ihrem mann gegenüber dem roman herausgekommen ist. das inflexible das ist bei ihnen auch das haben Sie, also so einfach wie Sie es vorher erwähnt haben kann ich das mit dem in verbindung bringen und auch die kontrolle. also das ist das schätzen Sie eigentlich ganz ähnlich ein mit dem unterschied vom emotionalen.

K/ hm

I/ aber doch auch so kontrolle man muss so ein bisschen dahinter sein dass er das zeugs richtig.

K/ das ist so ja.

I/ das ist ein bisschen so (I schmunzelt) ja.

K/ das ist interessant da.

I/ hat man ihnen noch einmal hätte man es ihm noch einmal geben müssen zwei tage später und vielleicht hätte das ganz ein anderes bild gegeben?

K/ ich denke ja.

I/ ja. (I schmunzelt)

K/ also wir haben es dann selber eben auch noch ein bisschen ausgewertet oder? wir haben dann alle fragen eingegeben und vier äh, dings wer wie was wie wo geantwortet hat. dann konnte man natürlich auch so ein bisschen

I/ aha dann haben Sie schon ein bisschen gesehen dass er ziemlich tief ist.

K/ ja wir haben einfach das gefühl gehabt das ist völlig äh völlig äh also alles anders als wir gehabt haben. oder häufig! nicht immer.

I/ ja. gut Sie sehen es ein bisschen dass es wirklich äh ein bisschen anders aussieht. äh was würde wohl der roman sagen wenn ich ihm das jetzt zeigen würde so?

K/ er würde zuhören. es würde ihn schon noch interessieren aber er würde jetzt nicht gross kommentieren. er würde es dann eher im kopf überlegen was ist dann das genau? und dann ja. ich weiss ob er sich würde erinnern, wahrscheinlich schon, dass er eine wut gehabt hatte wo er das ausgefüllt hat.

I/ also seine einschätzung ist einfach anders mit dieser wut die er dort mindestens! irgendwo deponieren konnte. dass er ein bisschen das ventil gehabt hatte auf diesen bögen in dem fall?

K/ ja genau.

I/ das ist ja auch nicht schlecht vielleicht für den familienfrieden in dem fall. es ist nachher weg gewesen.

K/ ja.

Teil 4:

I/ gut das sind die angenehmen. was gefällt ihnen da an dieser, situation?

K/ also da gefällt mir dass dass sie miteinander reden. relativ friedlich wahrscheinlich. dass sie ähm lachen miteinander. ja es ist es ist äh es dünkt mich jetzt noch eine angenehme situation. also man merkt sie sind irgendwie zufrieden. sie sind an etwas daran. so intensiv etwas am besprechen ja.

I/ hm jetzt ist das eben würde sagen so mittelstufe. gibt es für grenzen von dieser art von schaffen bei den kindern? im rahmen von von der schule?

K/ - also die kommunikation in der heutigen zeit ist einfach etwas ganz wichtiges finde ich. ähm, also wenn wenn die situation ausartet also wenn sie dann nur noch streiten und machen und tun und auf keinen grünen zweig kommen dann muss ich sagen dann muss ich eingreifen und sagen jetzt muss ich hilfeleistung machen.

I/ also dass doch noch eben sie sind noch an etwas daran. sie sind irgendwie am schaffen das ist einmal wichtig und dass noch so in einer art miteinander reden wo es äh

K/ die auch förderlich ist auch. oder? dass nicht der eine dann heult und der andere ähm am schluss haben sie eine schlägerei das das finde ich dann nicht so lässig. und manchmal muss man dann, eben wenn sie ein bisschen vom thema abkommen oder dann nur noch vom nachmittag erzählen "was könnte man dann machen?" dass man dort wieder ein bisschen,

I/ zurück führt.

K/ ein bisschen also lehrer jetzt wieder sagt "du wir sind aber da an dem am schaffen. bleib jetzt doch bitte beim thema." oder dass man das ein bisschen fördert. also beziehungsweise eine führung macht ein bisschen, im weitesten sinn. aber sie möglichst alleine lässt und das selbstständig aber eben wenn es dann, so ein bisschen im auge behalten. oder? so.

I/ ja wenn es dann auch so ein bisschen abdriftet dass sie wieder hingeführt werden können.

K/ genau ja. dass man es ein bisschen im auge hat und ein bisschen hört, als lehrer jetzt dünkt es mich. dass man einfach ein bisschen noch ein bisschen da weiss ich noch wo sie etwa stehen. oder? das finde ich; aber sonst finde ich das eine sehr wichtige sache heute in der heutigen zeit. eben, weil! die kommunikation im geschäftsleben auch so wichtig ist. oder?

I/ jawohl dass sie das schon auch lernen miteinander zu reden und

K/ ja und vor allem sich auch zuhören. das finde ich jeweils noch fast wichtiger zum lernen. also reden können sie ja relativ schnell, aber dass sie einander auch zuhören! was! denn der andere meint, das finde ich noch wichtig dass sie das lernen.

I/ gut ja.

K/ das hat mich angesprochen weil die lehrerin versucht ihm zu helfen. aber doch er hat das zeugs immer noch selber in der hand also sie nimmt es ihm nicht einfach weg. "ich mache jetzt das du kannst schauen." sondern probiert ihm eben so hilfeleistung zu stellen aber er muss es selber machen.

I/ ja also wichtig dass er es selber! probiert aber doch die hilfe hat. nicht sie dass sie es für ihn stellvertretend macht quasi.

K/ genau richtig ja. ja. das ist mir jetzt diese situation.

I/ gut.

K/ das hat mich angesprochen weil ich gefunden habe das ist äh also sehr schön wie sie, das kind tröstet. dass das halt auch dazu gehört wenn ein kind traurig ist dass können auch jemand trösten oder jemand ein bisschen aufnehmen können.

I/ hm dass das möglich ist.

K/ dass das möglich ist dass das auch zugelassen ist dass wenn eines heult dass man dann auch auf es zugehen kann und sagen "du es ist nicht so schlimm" und es trösten können. also auch so ein bisschen die körperliche oder auch die gefühlsebene dass die da ist.

I/ ja. jetzt ist das im schulzimmer drinnen. macht das einen unterschied?

K/ mh nein. also vielleicht kann es, es ist ja jetzt vielleicht nicht mit dem lehrer. es ist vielleicht weil es jetzt traurig ist äh eine schlechte note gehabt hat und das mami schimpft dann vielleicht zu hause und und das andere kind versucht "äh das ist ja nicht so schlimm. ich begleite dich" oder irgend so.

I/ jawohl so auf der gefühlsebene versucht unterstützung zu geben.

K/ dass das eigentlich auch in der schule kann das ein thema sein um zu sagen da dass das auch dort hin gehört. weil sie sind so: lange in der schule und so: viele stunden dann kann das einfach mal passieren. oder? also das spielt jetzt, finde ich jetzt es ist nicht so schlimm. ausser es ist vom lehrer aus gekommen dass das kind jetzt wegen dem lehrer weint. das finde ich dann; dort habe ich dann selber mühe.

I/ jawohl wenn der lehrer da die ursache ist quasi.

K/ genau ja. aber wenn es jetzt eine schlechte note ist oder ich weiss doch auch nicht das meerschweinchen gestorben ist oder x irgend so etwas also

I/ da passieren so geschichten.

K/ das gehört einfach dazu. das gehört zum leben.

I/ hm und dass die kinder dann auch untereinander diese unterstützung haben und nicht nur das mami quasi im hintergrund sein muss.

K/ ja genau dass sie auch jemanden haben der dann eben auch hin kommt und das versucht zu trösten. also das finde ich auch noch eine ganz wichtige sache vom sozialen her.

I/ ja hm

K/ da finde ich, ja da reden sie miteinander. obwohl ich finde er äh macht sehr ein verschlossener eindruck der lehrer oder was auch immer. also er ist nicht offen das ist mir jetzt einfach aufgefallen. aber dass die kinder miteinander reden das finde ich gut.

I/ jawohl das ist angenehm und er das ist eher, ist das eher unangenehm dass er da so verschlossen ist?

K/ ja ich habe das gefühl er hört ihr zu und und kann er jetzt sachen aufnehmen.

I/ jawohl wenn er so da sitzt.

K/ ja. aber sonst die kinder an und für sich finde ich das eine gute runde dass sie auch miteinander diskutieren. und was ich jetzt was mich jetzt daran stört ist dass er eine ebene höher ist quasi. weil er auf diesem stuhl sitzt und so verschlossen. das ist jetzt einfach meine interpretation.

I/ genau. mag er das überhaupt aufnehmen und das eine ebene höher.

K/ ja er könnte jetzt auch auf den boden hinunter sitzen dann hätte er nämlich mit den kindern hätte er sie auch besser im auge. aber sonst eben vom diskutieren her ist mir das einfach wieder aufgefallen. und das negative ist eben das. (K schmunzelt)

I/ hm dass er da so ein bisschen erhöht ist und ein bisschen verschlossen ist.

K/ ja. ich fände es jetzt besser wenn er auch unten wäre.

I/ also, dass es ihnen auch noch wichtig wäre dass er versucht quasi mit! den kindern auf der gleichen ebene jetzt auch räumlich diskutieren würde. das wäre noch ein schritt näher dann bei den kindern.

K/ ja aber einfach die kinder, also nicht auf die ebene, wie soll ich sagen? also die kinder einfach ernst nimmt. aber trotzdem er ist immer noch der erwachsene. oder? aber einfach dass er quasi mit ihnen auf dem gleichen, also mit ihnen; wie soll ich sagen? nicht gerade kollegen. aber sich nicht einfach höher stellt sondern dass sie wissen "aha der nimmt mir zwar er- der nimmt mich ernst" muss aber nicht irgendwie eine höhere position haben. also,

I/ als hilfsmittel quasi.

K/ als hilfsmittel quasi "ich bin dann der chef".

I/ jawohl aber er ist natürlich de facto der chef. dass die autorität trotzdem noch gewährleistet ist.

K/ ja also die autorität muss trotzdem

I/ sich nicht gleichstellen muss quasi,

K/ nein nicht wie kollegen und freunde das geht nicht. aber einfach dass man die autorität quasi noch hat.

I/ ja ohne dass das

K/ ohne dass jetzt so in dem rahmen,

I/ demonstriert werden quasi.

K/ jawohl richtig. das ist jetzt einfach ja.

I/ und das sind die unangenehmen?

K/ das sind jetzt die unangenehmen. also ich habe das gefühl dieser bub, entweder begreift er es nicht oder langweilt sich. ja habe ich hin und wieder das gefühl der roman hängt manchmal auch so im bank drinnen.

I/ aus langweile oder aus

K/ ja das weiss ich eben nicht so genau (K schmunzelt).

I/ jawohl oder könnte es auch beides sein? oder?

K/ nein das nicht. also bereifen tut er es. bei ihm ist es eher langweile. wenn es langweilig ist oder ist müde. das sind die beiden varianten. (K schmunzelt) aber begreifen tut er es. das haben ich nie das gefühl dass er es nicht begreift. und sonst fragt er nach. also das das macht er dann sofort.

I/ was bräuchte er dass er da noch so so hängen würde der roman? also dass es ihm nicht so langweilig wäre wie jetzt dem da? was muss da passieren für ihn dass es?

K/ ich weiss es nicht. es muss pause läuten. (K schmunzelt)

I/ hm es ist überhaupt ein bisschen zu viel schule?

K/ ja das sowieso. das ist sowieso. also die schule ist sowieso,

I/ ist ein teil vom leben aber nicht der wichtigste?

K/ ja. obwohl er geht eigentlich noch relativ gerne in die schule.

I/ ja. aber es ist ein bisschen viel.

K/ es ist äh man könnte natürlich noch anderes machen und es ist noch lässig wenn man dann äh ins schwimmbad gehen könnte und weiss nicht was. er hat er hätte viele interessen. er könnte die zeit gut ausfüllen. (K schmunzelt)

I/ ja ohne schule.

K/ ja. und das merkt man in den ferien also das muss ich sagen in den ferien ist er immer ausgeglichener.

I/ hm als in der schule?

K/ ja. quasi "dann kann ich machen was ich will. also ich kann dann aufstehen wenn will. ich bin nicht immer im zwang drinnen." also sobald er in einem zwang drinnen ist von einem grundstundenplan wird es für ihn schwierig. weil er einfach gerne über alle gre- also immer gerne ausbricht.

I/ er ist so ein bisschen freiheits-

K/ liebend. ja.

I/ ist das auch zu hause noch schwierig? also zu hause hat man ja auch regeln. also zmittag ist dann oder znacht oder ins bett gehen oder einfach so sachen.

K/ hm ja das ist sehr schwierig.

I/ probiert er dort auch immer noch rechts und links noch etwas auszuhandeln?

K/ ja und das ist manchmal mühsam weil ich häufig ja alleine bin. also mein mann kommt spät nach hause und äh ja dann gibt man halt hin und wieder nach. also wenn ich ganz fest wirklich total k.o. bin auch vom schaffen oder so gibt man halt eher nach. und das ist falsch. das ist falsch das weiss ich selber. aber das ist manchmal einfach so ein bisschen "oh leck, schon wieder noch einmal diskutieren. nein jetzt habe ich keine lust mehr."

I/ so die diskussion?

K/ nein-nein nein überhaupt nicht. nein nein gar nicht. also er versucht dann schon das bis auf bis auf das letzte zu diskutieren mit einem bis man wirklich an der decke oben hängt und findet jetzt

I/ jetzt ist einfach eigentlich fertig.

K/ ja. und dort muss man manchmal eben sagen "du jetzt diskutiere ich einfach nicht mehr."

I/ jetzt gibt es auch nichts mehr zu diskutieren sondern es ist einfach so, fertig.

K/ genau ja. und das dann aber durchzuziehen das ist dann relativ schwierig bei ihm oder? weil er dann doch immer noch versucht auszubrechen links und rechts.

I/ könnte das auch ein quasi ein grund sein für die langweile dass das eben in der schule unmöglich ist quasi dem nachzugehen? sondern muss! sich dort, entweder fügt er sich oder er hängt ab. also dass er abhängt weil er sich fügen müsste.

K/ ja.

I/ das könnte auch noch ein grund sein.

K/ das könne schon auch noch ein grund sein ja. also weil er sich einfach aus prinzip nicht gerne an regeln hält. also das ist für ihn einfach ja.

I/ das ist für Sie in dem fall etwas das Sie kennen? das tönt so ein bisschen

K/ hm

I/ das ist nicht erst seit zeh- also nicht erst seit letztem jahr so sondern das ist schon

K/ nein das ist schon seit er klein, also seit; was soll ich sagen? bis eineinhalb ist es gut gewesen. und dann hat er angefangen mit dem provozieren auch. also provokativ etwas machen wo er weiss es ist nicht erlaubt.

I/ jawohl. gehört ja in einem gewissen alter gehört das sehr dazu.

K/ gehört dazu ja aber bei ihm ist es sehr ausgeprägt.

I/ bei ihm ist es verlängert und verstärkt gewesen.

K/ ausgeprägter. er versucht es wirklich auf jeder basis. ausser man sagt "es ist das und das ist der grund dafür." wo ihm absolut einleuchtet. dann ist es kein problem. also zum beispiel jetzt äh da die giftige pflanze darfst du nicht essen wegen dem und dem. dann ist klar. dann ist es so klar! dann diskutiert er nicht. aber dort wo er einfach merkt "jäh es ist ein bisschen dehnbar. man könnte ja noch." oder er merkt, er spürt relativ schnell jemand der nicht sicher ist. das spürt er sehr schnell. also e- eine starke persönlichkei dort versucht er es viel weniger oder eine starke persönlichkei ja.

I/ mit klaren regeln und irgendwie prinzipien.

K/ jaja. das ist, also mein vater hat sehr strenge prinzipien und dort versucht er es also auch. weil er einfach weiss der lässt sich auf diskussionen ein. und das ist bei mir eben auch ich lasse mich sehr schnell auf eine diskussion ein mit ihm. und das ist eben manchmal muss ich sagen "nein jetzt schon wieder:"

I/ hat er das auch gerne so die diskussionen?

K/ jaja. das ist für ihn noch wichtig. (K schmunzelt)

I/ und bei der bei der lehrerin sie hat in dem fall auch noch eine so eine starke position jetzt bei ihm.

K/ sie hat ganz! klare regeln und die zieht sie voll durch und das weiss er. aber sie tut, sie hat eigentlich einfach sie hat wenige! regeln dafür ganz klare die auch absolut nachvollziehbar sind. aber er stellt auch bei ihr sehr viele sachen in frage. und sie kann aber dann gut reagieren darauf. also sie kann dann wenn er sagt "da hat es einen fehler" dann sagt sie "ou: das habe ich jetzt nicht gesehen. ja das stimmt. das ist mein fehler." also sie kann fehler zugeben und sie nimmt ihn ernst. und sobald das bei einer lehrerin ist, ist das gut für ihn. weil das braucht es eben ernst nehmen und eben auch mal fehler zugeben.

I/ jawohl also wirklich eigentlich so die auseinandersetzung auch äh man kann sich ja erst eigentlich wirklich! mit jemandem auseinander setzen wenn man diese person auch respektiert als person. das muss er spüren dass er respektiert wird und dann aber will er das auch.

K/ ja eben dass man auch fehler einsieht. also das ist schon, wenn das eine lehrerin nicht kann dann ist, dann ist fertig.

I/ dann ist für ihn gelaufen.

K/ dann ist es für ihn gelaufen. also wir haben eine lehrerin gehabt die hat das nicht eingesehen und da haben wir diskussionen gehabt wir haben elterngespräche (K schmunzelt) gehabt. also dort kann er dann wirklich ein ekelhafter, kerl werden.

I/ (I lacht) ja.

K/ und diese lehrerin konnte einfach nicht damit umgehen.

I/ jawohl wie macht er das bei den bei den kollegen? also sucht er dort diese auseinandersetzung auch? wird da auch diskutiert was man jetzt genau, wie man wo „tschuten“ geht oder spielen? oder?

K/ er versucht es. er versucht es, aber nicht immer. und jetzt seit sie ihn da ein bisschen ausgeschlossen haben quasi "du willst immer bestimmen." jetzt jetzt passt er sich ein bisschen mehr an, weil er ja spielen gehen will. aber er versucht es natürlich schon grössten teils. aber er kann zum beispiel auch äh sieben stück natürlich reissen oder? kann denen allen anrufen "du kommst du?" und dann sind die in einer halben stunde natürlich auf dem fussballplatz. also das kann er dann also sehr schnell kollegen organisieren für irgend etwas. also da ist er dann einfach der reisser. oder? wenn er sich dann etwas in den kopf gesetzt hat dann bringt er es auch fertig.

I/ hm und dort schätzen sie es natürlich auch.

K/ das schätzen sie dann wieder oder? dass er dann quasi kann äh,

I/ das zeugs an- anreissen.

K/ anreissen oder? und auch durchziehen. das macht er dann wieder aber das ist eine andere sache. das ist sp- das ist fun oder spass oder so.

I/ ja aber doch dass er dort dann noch so ein äh so so ein bisschen die fäden ziehen wo sie dann natürlich auch schätzen. aber wenn er dann zu fest zieht dann schätzen sie es dann nicht mehr.

K/ wenn er zu fest zieht, am anfang haben sie noch gefunden ist das ein cooler. oder?

I/ der weiss immer etwas.

K/ der weiss alles und so. und jetzt ist es ihnen ein bisschen auf den kecks gegangen. das hat mir aber die lehrerin schon gesagt vor einem, vor etwas vier monaten das ist dann das problem von ihm, das nächste. dass er sich nicht ausschliesst selber von der klasse.

I/ jawohl durch das dass er eben so ein bisschen,

K/ jetzt kommen die bemerkungen schon und so. und sie hat dann mit ihm auch gesprochen darüber und so. natürlich nicht gerade so, quasi dass er es dann eben selber merkt. und sie hat ihn jetzt dreinlaufen lassen mit etwas.

I/ ja. das förderprogramm ist das äh haben Sie den eindruck das ist eine schwierigkeit vom sozialen her? dass er da ein halber tag dann weg ist und so ein bisschen etwas; das ist schon ein bisschen etwas spezielles. er wird der einzige sein der dort geht.

K/ nein es sind zwei, in der klasse. aber die gehen nicht am gleichen tag. ich weiss es nicht wie es sein wird. das kann ich jetzt nicht so im voraus sagen.

I/ haben Sie befürchtungen?

K/ nein eigentlich nicht. also höchstens dass er blöd zu tun anfangt wegen dem weg. weil er muss relativ, er muss mit dem bus gehen. er hat doch eine halbe stunde dort hinunter von uns aus. und dort wird es dann irgendwann "ah kannst du mich nicht fahren?" und so.

I/ dort dass er dort wieder probiert das zu dehnen.

K/ genau jaja. ein bisschen angenehmer gestalten für ihn so. aber das ist bei mir nicht möglich denn an diesem muss ich arbeiten und dann ist das kein thema. und dann wird er auch nicht probi- am anfang vielleicht schon aber dann wird er merken ich sie muss arbeiten gehen und es geht nicht anders. oder? das ist schon so. aber er sucht dann immer ein bisschen die angenehmeren sachen ein bisschen herauszuziehen. ja. - also da habe ich das gefühl äh ist eine aggressive haltung. im ganzen es ist irgendwie so kribbelig und es es suchen alle irgend etwas und es ist so ein bisschen,

I/ aufgeladene stimmung da.

K/ eine aufgeladene stimmung ja. dass es irgendwann dann plötzlich mal einer ausflippt da. (K schmunzelt)

I/ ja. also weil alle so ein bisschen etwas am „grümschelen“ sind quasi.

K/ alle sind am „nuschen“ und alle sind etwas am suchen. und irgendwie so ein bisschen äh! ja-a. also ist jetzt für mich unangenehm.

I/ was bräuchte es da für Sie dass Sie den eindruck haben, ja jetzt quasi um diese situation äh zu entladen?

K/ ähm als lehrer würde ich jetzt vielleicht ein lied singen. (K schmunzelt)

I/ zusammen nehmen. also die kinder zusammen nehmen?

K/ zusammen nehmen und schnell etwas miteinander machen und dann wieder loslassen. ja. also eben zum beispiel ein lied oder so etwas. einfach mal schnell zusammen nehmen. das würde ich jetzt machen.

I/ das ist noch so ein bisschen dass alle so ein bisschen separiert und äh so ein bisschen alle ein bisschen

K/ ja es macht mich nicht an.

I/ gut.

K/ ja und da habe ich das gefühl da kommt mir so eine situation von mir in den sinn. so bloss stellen von einem kind. ich habe das gefühl eben der lehrer äh die kann jetzt etwas nicht und er findet jetzt "ja und helfen wir da einmal" und so. so das ist ein bisschen, erinnert mich an an meine kindhei- also meine schulzeit die jetzt da völlig negativ herauf kommt, weil mir das auch passiert ist.

I/ jawohl. also wenn der lehrer da sie zitiert das ist sehr unangenehm dass er da,

K/ ja. dass er jetzt nicht warten bis vielleicht pause ist oder ich weiss auch nicht. oder äh,

I/ also nicht vor der ganzen klasse

K/ nicht! vor der ganzen klasse ein ein anschiss oder so. also oder einfach irgendwie schimpfen mit den kinder das das finde ich schlecht.

I/ also wenn der leh- dass der lehrer da diese momente wirklich gut auch plant und und denkt wie kann da wie ist das fürs kind. geht es ein bisschen um das?

K/ ja genau. kann er sich überhaupt hineinversetzen in dieses kind? was jetzt das, gefühl auch oder was das das gefühl hat. oder so. was für gefühle es hat so.

I/ ja. das ist für Sie etwas ganz wichtiges dass der lehrer probiert auch das zu übersetzen was könnte das für das kind heissen wenn ich das und das.

K/ ja also so die die, ähm emotionale intelligenz quasi hat. dass er das kann ein bisschen spüren was was jetzt ist und so. ja. also das dünkt mich ganz wichtig dass das ein lehrer das kann. auch ein bisschen eben ein bisschen aufs kind eingehen. vielleicht überlegen können ähm wie geht es denn jetzt diesem kind? und vielleicht auch wissen zu hause läuft es vielleicht nicht wenn ein kind jetzt zum beispiel nicht so ganz drauf ist oder so. was ist denn der grund dafür? oder? dass er auch selber vielleicht an sich ein bisschen schaut "mach ich etwas falsch?" oder.

I/ ja also so ein bisschen selbstkritisch ist. aber würde das auch heissen bei äh wenn die kinder irgendwie, komisch kommen eben so ein bisschen stimmungsmässig wie ein bisschen, wie äh was würden Sie dann erwarten von einer lehrperson? oder am morgen wenn die kinder irgendwie so ein bisschen

K/ also mal abwarten. mal abwarten wie die situat- also sich nicht gerade darauf los schiessen sondern mal zuerst schauen vielleicht ist es auch nur müde. aber vielleicht wenn es dann im verlauf vom vormittag immer noch so schlecht drauf ist würde ich es vielleicht einmal in der zehn uhr pause kurz ansprechen "ist irgendetwas gewesen?" oder so ja.

I/ zuerst einmal beobachten aber sich dann auch interessieren.

K/ beobachten und la- mal ein bisschen lassen. eben sie sind vielleicht auch müde also. ich weiss es nicht was gewesen ist. aber wenn es dann wi- oder wenn es dann über längere zeit immer ist, dass es unzufrieden ist oder dass es immer hässig kommt oder traurig dann würde ich dann schon einmal nachhaken. würde ich vielleicht auch einmal um halbzwölf sagen "du komm mal schnell. was ist denn?"

I/ jawohl also dass man sich interessiert aber auch nicht überinterpretiert.

K/ nein nein jetzt nicht jedes da äh jedes piepschen da das bringt es auch zu hause nicht. also nicht auf alles reagieren aber wenn es ein bisschen länger wäre oder so.

I/ das man versucht zu schauen was ist das für eine stimmung.

K/ aber einfach mal eigentlich der beobachter sein für die kinder und nicht zägg und nicht gerade urteilen. das finde ich auch noch wichtig dass man ein bisschen schaut zuerst und ein bisschen abwartet und dann

I/ was könnte sein? was ist? und erst nachher reagiert.

K/ genau. auch bei einem streit oder so wenn die kinder streiten. weil vielfach erledigt es sich dann selber. bevor es da,

I/ da kommen wir glaube ich gerade dazu.

K/ ja. das ist eine situation die ich jetzt nicht sehr schätzen wenn sie dann da so voll aufeinander losgehen. ja.

I/ eben bei streit also auch wichtig dass man mal ein bisschen abwarten kann also nicht gerade! quasi äh da als lehrperson jetzt die führung übernimmt oder der erwachsene.

K/ ja, also so lange es auf einer ebene ist wo niemand schwer, also verletzt wird im prinzip. also wo man sagen muss "also stopp einmal so nicht."

I/ sonst kommt es dann ganz schlecht.

K/ ja also wenn einer da irgend den anderen in die tischkante „hineinschupft“ und der hat nachher irgend eine schramme oder ein loch im kopf oder etwas. oder? also so situationen die dann gefährlich werden. aber sonst mal so eine schlägerei bei den buben das ist einfach irgendwie normal. (K schmunzelt)

I/ gehört das einfach dazu?

K/ das gehört dazu ja. sie streiten auch so. sich auseinandersetzen wo dann die mädchen da eher das gefühl habe äh sie können über wochen hinweg „gifteln“.

I/ hm einfach eine andere form,

K/ sie haben ein ganz anderes; das dünkt mich sowieso mädchen und buben haben eine ganz andere streitkultur. also das das ist mir jetzt wirklich aufgefallen.

I/ hm mit den zwei buben natürlich (I schmunzelt)

K/ ja und ich habe, meine meisten kolleginnen haben zwei mädchen. und die verstehen das dann nicht wenn es dann bei uns halt sehr laut ist und sehr hektisch manchmal. also das dünkt mich schon, wenn man dann dort ist dann sind die einfach brav und da muss ich dann äh ist manchmal auch ein bisschen langweilig. (K schmunzelt)

I/ jawohl ist einfach eine ganz andere art sich auseinander zu setzen. aber das ist für Sie auch wichtig dass das möglich ist. dass die sich

K/ ja für mich ist es ein bisschen schwierig als frau sage ich jetzt einmal mit zwei; mit so einer streitkultur umzugehen. für mein mann ist dann das locker "ja das haben wir auch gemacht". er hat auch einen bruder und ja und ich bin mit ich habe eine schwester. von dem her ist es für mich ein bisschen manchmal ein bisschen schwierig wo ich sagen muss "hä muss jetzt das schon wieder sein?"

I/ jetzt muss man da nicht gleich „schlegeln“ oder so bei den buben.

K/ ja. "also könnte man das jetzt nicht am tisch diskutieren?" (K schmunzelt)

I/ ja. also da müssen Sie sich eher ein bisschen daran gewö- oder haben Sie sich ein bisschen daran gewöhnen müssen.

K/ ja ich musste mich daran gewöhnen ja.

I/ dass das einfach anders läuft bei den buben.

K/ ja. und heute kann ich eh nicht mehr eingreifen. also die sind beide so kräftig da habe ich, habe ich keine chance mich noch einzumischen körperlich, das ist schon so. (K schmunzelt) aber wo ich sagen muss manchmal auch "he stopp also, ihr müsst euch jetzt nicht gerade umbringen da" so quasi, wenn es zu heftig wird.

I/ ich höre dass es ein bisschen dazu gehört zu dieser art von streiten aber es hat auch grenzen.

K/ es hat irgendwo grenzen ja. gewisse sachen gehen einfach nicht. also weder mit waffen aufeinander los noch sonst irgendwie einfach / wo man sich verletzen kann das finde ich dann total doof. und da muss ich sagen das ist dann das wo wo bei mir die grenze ist. ja.

I/ gut dann hat es noch so zwiespältige zwei.

K/ ja da: mit dem begleiten in die schule.

I/ haben Sie auch angetönt das haben Sie, das kennen Sie. also nicht bei einem mädchen aber (I schmunzelt) weil Sie den roman stark begleiten mussten.

K/ also in der schule nicht mehr. nicht mehr so, aber im kindergarten. und in die spielgruppe bin ich ein jahr mit weil er einfach nicht mehr alleine sein wollte. und dort haben wir es dann einfach so gemacht,

I/ ja das sind Sie dabei gewesen?

K/ ja am anfang bin ich noch im gleichen raum gewesen und dann habe ich dann äh mit dieser spielgruppenleiterin es so machen können dass dass ich mich dann immer weiter zurückgezogen habe. aber ich durfte nicht gehen. also sobald ich die haupttüre verlassen hätte wäre er mir hinterher. und äh ja es ist mehr von seiner seite aus gekommen, also ich wäre gerne gegangen. also nicht das; ja. und dann habe ich dann einfach angefangen, ich bin da habe da eine schule gemacht habe ich dann einfach im anderen raum lernen können. und das ist gut gegangen. er hat einfach gewusst ich bin herum. und ich bin nicht heraus.

I/ er hat das noch ein bisschen gebraucht. dort hat er ein bisschen,

K/ ja dort hat er sich,

I/ ein langsamer abschied.

K/ ja. im kindergarten habe ich ihn wirklich wollte ich! ihn herausnehmen im herbst. habe gefunden so nicht mehr. also ich gehe ihn da nicht jeden tag begleiten das, das mag ich nicht mehr.

I/ weil sie einfach natürlich den kindergartenweg mitmachen mussten.

K/ ja. einfach jeden jeden morgen gehen und jeden mittag wieder abholen gehen. also irgendwo habe ich einfach gefunden "nein, ich brauche jetzt einmal etwas für mich wieder" oder? und die kindergärtnerin hat dort einfach gesagt wir ziehen es durch. und nach den weihnachtsferien musste ich ihn nicht mehr, ein zeichen lang nicht mehr begleiten. dann hat er es alleine geschafft.

I/ er hat einfach relativ lange gebraucht dann?

K/ ja. jaja dass er einfach loslässt. ja. ich habe jetzt das gefühl ich habe vorher losgelassen als er. also das mal, also das ist ja sonst mamis die da klemmen und machen. ich habe gesagt "jetzt geh doch und mach doch. ich würde doch gerne auch etwas machen." und wo ich dann zu arbeiten begonnen habe, ist es für ihn klar gewesen. da gibt es so einfach so, und ja es ist jetzt so.

I/ er musste.

K/ er musste.

I/ er konnte es nicht mehr dehnen.

K/ also wir haben schon diskutiert miteinander. ich habe ihm auch gesagt ich beginne zu arbeiten. aber äh ja er musste dann.

I/ hm aber dann ist es dann auch gegangen?

K/ ja. jaja es ist, eben nach dem nach diesen sportferien dann dort ist es, eigentlich nicht mehr ein problem gewesen weil er noch jemanden gehabt hat vom quartier.

I/ ja wo er nicht ganz alleine gehen musste.

K/ ja und dann ist es dann zwischendurch ist es dann wieder aufgekommen "ou könntest du nicht?" und dann habe ich es dann auch gemacht. also wenn ich dann alle zwei drei wochen mal ist.

I/ und aber jetzt haben Sie gesagt wenn ich das richtig gehört jetzt ist das eigentlich ganz! anders dass er wirklich jetzt auch so ein bisschen sagen wir mutiger ist in neuen situationen, seit er dort so ein bisschen der; auch pfadi oder so, oder lager ist das keine diskussion mehr?

K/ nein nein. also doch äh am anfang also bevor er ins lager geht sagt er immer "ich gehe nicht." das ist so, aber das ist so äh rethorisch. (K schmunzelt) also so es kommt einfach jedes mal. aber dann gehe ich dann einfach mit ihm und dann äh wenn er nach hause kommt strahlt er. also das ist eben schon so. also manchmal hat er einfach so ein bisschen den antrieb "komm jetzt geh doch und es ist doch lässig." und so das das muss ich ihm manchmal ein bisschen, das muss er noch ein bisschen haben. aber das ist glaube ich ein spielchen für ihn, um zu sagen "ich gehe jetzt nicht." also wenn dann irgendwie weiss auch nicht der rucksack nicht gerade herum ist, dann sagt er jeden samstag "gehe ich gerade nicht." aber das ist so,

I/ aber er geht dann?

K/ er geht dann schon, man muss, man bringt ihn dann oder er geht er geht dann schon also es ist einfach so ein spielchen. zum schauen reagiert sie jetzt dieses mal oder nicht? das ist ein bisschen. und äh bei lagern oder so wo er jetzt länger weg, dann muss ich einfach dann mit. also bis dort hin und dann kann man ihn abgeben. also das ist dann kein problem. und jetzt auch jetzt geht er dann so in ein sommerla- also so einen sommerkurs der ist zwar gerade in der nähe da muss ich ihn jetzt einfach am ersten tag begleiten.

I/ hm haben Sie das mit ihm abgemacht?

K/ das haben wir abgemacht ja. das machen wir einfach, das das ist jetzt so. dass ich dann einfach am ersten tag mit,

I/ dass Sie mit gehen einfach damit er ein bisschen weiss was ist.

K/ das ansagen "da ist es" und dann gehe ich dann wieder. mit dem förderprogramm werden wir mit ihm auch mit dem bus schauen gehen wo, wie er fahren muss und dann muss er aber alleine gehen.

I/ ja und das geht dann aber auch?

K/ das geht. er ist auch sehr äh selbstständig. kommt überall durch. also dann ist es kein problem.

I/ gut dann haben wir dort noch so eine die noch so ein bisschen zwiespältig ist.

K/ ja da ähm ja braucht das kind jetzt wirklich hilfe? also das ist ein bisschen die frage. oder? hilft er jetzt nicht gerade zu viel?

I/ ja. also das manchmal ist äh gut wenn der lehrer ein bisschen zuwartet und die kinder wirklich auch selber noch arbeiten lässt?

K/ ja ich finde einfach man man gibt den kindern zu viel vor. das ist so meine meinung. also es ist sie tun vielfach lehrer tun äh; die kinder können mehr als als eigentlich ihnen zugetraut wird.

I/ werden ein bisschen unterschätzt?

K/ ja.

I/ die kinder?

K/ ja. äh weil eben ich gebe ja also ich gebe ja zwischendurch selber schule also äh wir haben eine schulhauszeitung und bilde unsere journalisten aus. und dann habe ich so einen versuch gemacht mit ihnen und habe ihnen einen ganz schwierigen text gegeben. also wo ich sagen muss da sind sie jetzt an der grenze. und dann ist meine kollegin dazu gekommen und hat gesagt "das kannst du nicht machen. das ist zu streng." und dann äh bin ich dann vor die klasse und habe gesagt "so wie fi- ist es jetzt zu streng?" "nein. nein-nein." und sie konnten es gut am schluss. man hat ihnen einfach quasi, man sollte ihnen mehr zutrauen.

I/ jawohl. dass es manchmal auch gut ist, ein bisschen etwas schwierigeres zu geben.

K/ einfach an die grenzen vor allem. also diese kinder auch einmal ein bisschen, dort ein bisschen zum überlegen bringen. das finde ich noch wichtig. und da dünkt es mich manchmal sind sie ein bisschen "ja man kann ja nicht"

I/ so ein bisschen zu ähm zu zurückhaltend.

K/ ja. genau.

I/ und Sie haben den eindruck das würde den kindern auch noch so,

K/ den einen sicher. also jene die lernschwach sind die hätten sicher mühe damit. das ist das ist schon so. also man ist dann vielleicht nicht mehr allen gerecht. aber jene die das wirklich auch wollen und sie könnten es nämlich auch sage ich jetzt einmal.

I/ was könnte das bewirken?

K/ - ja was könnte das bewirken? dass dass sie lernen oder dass sie merken dass sie eigentlich viel können. also dass das man eigentlich mehr kann als man eigentlich ihnen zutraut. das wissen glaube ich die kinder auch. das habe ich jetzt das gefühl das wissen sie.

I/ jawohl dass sie eigentlich mehr könnten.

K/ aber es ist halt noch lässig wenn man halt nicht so anstrengen muss sich. oder? aber ich denke wenn sie eben müssten! oder sie sind heute ein bisschen so sie sind ein bisschen konsum, also sie konsumieren sehr gerne. auch in der schule. und das würde man dann vielleicht ein bisschen lockeren weil sie ein bisschen anders machen müssten.

I/ so ein bisschen mehr, auch geht es auch so ein bisschen mehr richtig mehr selbstständig noch, das entwickeln?

K/ ja. mehr selbstständig arbeiten und so. weil äh ja das ist einfach in der heu- eben auch im heutigen geschäftsleben muss das einfach sein.

I/ ja das man das auch schon lernt.

K/ man muss selber arbeiten können, selber ideen einbringen können und diese auch ja quasi umsetzen. und auch dort ist man manchmal mit schwierigen situationen konfrontiert und sollte dann diese können. und da habe ich manchmal das gefühl also auch unsere lehrlinge da sind sie dann an den grenzen. da muss man dann quasi sagen "ja jetzt musst du halt das und das machen."

I/ also sehr stark vorgibt eigentlich.

K/ vielfach auch äh ja hilfe leistet.

I/ an stellen wo es gar nicht notwendig ist.

K/ denke ich ja wo man sie einfach könnte; man müsste halt ein bisschen mehr zeit investieren. oder? sie brauche dann ein bisschen mehr zeit. also einmal erstens ist es ungewohnt die situation. also am anfang sind sie mir dort gesessen und haben irgendwie so, ja sind ein bisschen überfordert gewesen am anfang.

I/ aber das muss man dann aushalten.

K/ ja das muss man dann eben aushalten man darf ihnen dann eben nicht helfen. man muss ihnen einmal zeit geben und sagen "lies es, lest es doch noch einmal und schaut noch einmal und macht noch einmal." also so und dann aber, also wirklich und dann ist es gegangen. sie haben sich, sie sind es sich nicht gewohnt.

I/ zuerst verunsichert gewesen.

K/ zu viel fordert von ihnen. ja.

I/ und da ist dann klar dass die lehrerin auch gerade verunsichert ist wenn die kinder,

K/ ja wieso kann ich dann nicht mehr helfen. aber die lehrerin von roman die macht jetzt das sehr gut. die tut jetzt sehr auf selbstständigkeit, das jetzt aber den eltern zum teil sehr aufstösst.

I/ aha ja. das Sie gut finden aber andere eltern schon fast mehr,

K/ ja wir haben einen elternabend gehabt und da sind dann ein paar stimmen gekommen und haben gefunden also man könnte schon noch ein bisschen mehr,

I/ helfen.

K/ ja. und ich muss sagen "nein" also eben (K schmunzelt).

I/ gut nicht.

K/ gut nicht ja. es ist wichtig auch zum beispiel aufgaben machen. sie sind selber verantwortlich für die aufgaben. also wenn sie es nicht gut machen dann müssen sie vor die lehrerin stehen und sagen "ich habe sie nicht gemacht."

I/ sie müssen die konsequenzen tragen.

K/ ja genau.

Teil 5:

K/ also was ich wichtig finde auch wieder zum beispiel bei der lehrausbildung dass es nicht so extrem, also schon theorie aber dass die theorie und praxis halt wirklich! nicht immer überein stimmt. also ich habe vielfach das gefühl es kommen lehrer aus dem semi, und haben das gefühl das ist genau buch, wie es im buch steht.

I/ seite fünfundzwanzig.

K/ genau so. und sie sind dann völlig entsetzt zum teil über die situation die sie dann vorfinden. weil die praxis ist einfach echt anders. (K schmunzelt) das dünkt mich noch wichtig dass sie das vielleicht eher so ein bisschen praxisbezogen lernen.

I/ also dass der transfer besser möglich ist auch.

K/ ja dass irgendwie das einfach irgendwie anders ähm, auch mit ihnen gelernt wird. oder? dass sie das besser können, ich weiss auch nicht

I/ auch verstehen was dann in der praxis, dass das auch ein unterschied ist.

K/ ja dass es eben nicht buch fünfundzwanzig eins zu eins ist. es ist wirklich nie so. das dünkt mich noch wichtig. und eben dass sie vor allem auch fehler eingestehen können und dass sie äh die kinder ernst nehmen. und das habe ich bei ein paar lehrern das gefühl das ist nicht der fall. quasi ich bin jetzt da der chef und ich mache jetzt da und die kinder müssen folgen. und das finde ich nicht so gut. also ich finde ernst nehmen, fehler einsehen und so sachen.

I/ das sind so wichtige ressourcen.

K/ und heute auf die kommunikation schauen. also kommunikation mit den kindern und mit den lehrern also dass sie teamfähig werden. weil das fehlt in vielen geschäften jetzt einfach. also wo ich jetzt arbeite äh ähm ich bin im marketing und das merkt man dann hin und wieder. /

I/ / kommunikative branche von von weitem auf jeden fall.

K/ ja jaja. gut wir haben jetzt wir sind äh ich bin in einer beratertätigkeit auch noch im aussendienst äh in verschiedenen läden und dort merkt man dann wo es gut läuft und wo nicht. und das ist noch interessant. also in gewissen läden läuft das super.

I/ von aussen gesehen dann? kommen Sie von aussen dann so ein bisschen hinein.

K/ ich komme von aussen hinein. ich komme in eine team in eine situation hinein. also ich muss dann mit diesen leuten arbeiten dort. und das ist manchmal merkt man ja das ist ein super verhältnis mit dem chef. und dann denk ich manchmal „jesses gott“, also kommunikation gleich null und sie verstehen sich überhaupt nicht das sieht man dann schon.

I/ dass das auch in der schule,

K/ dass das eben eigentlich schon in der schule gesetzt werden muss diese grundlagen. oder? so dass das quasi dass sie dann schon können miteinander eben zuhören kommunizieren und diese teamfähigkeit,

I/ entwickeln können.

K/ ja einfach ein bisschen ausprobieren können im spielerischen sinn noch aber dass sie es quasi "ah ja das haben wir doch schon einmal gehabt." dass man einfach mehr ein bisschen auf auf die realität oder auf die

wirtschaftslage oder ich weiss doch auch nicht einfach dass man ein bisschen; ja ein bisschen dem leben angepasster ist. oder?

I/ ein bisschen am leben genau so ein bisschen wie das leben dann halt auch ist. diese kompetenzen auch lebensschule wo es auch braucht.

K/ / und eben auch ein bisschen ideen bringen auch wie man dieses zeugs machen kann. oder? wie man es vermitteln kann. und wir haben jetzt eine lehrerin die nimmt jetzt also vom grossen die nimmt jetzt dann einfach in der vierten wieder den viertklassordner hervor und wird genau absolut dasselbe machen wie mit unseren. also da weicht sie nicht vom plan ab. und das finde ich schade.

I/ ja sondern sich auch noch ein bisschen inspirieren lassen

K/ ja vor allem auch selber man muss sich weiter entwickeln.

I/ sich selber mal weiter entwickeln.

K/ sich selber mal bücher; ah vielleicht hat es da auch noch ein lehrmittel. könnte man doch das noch nehmen.

I/ jawohl das würden Sie auch erwarten?

K/ ja dass sie ein bisschen flexibel sind zwischen durch. also wir haben jetzt glück mit dieser lehrerin die wir haben.

I/ hm dass sie das anscheinend gut macht.

K/ dass sie das gut macht ja.

I/ sich weiterbildet und so.

K/ dass sie vor allem auch äh kritik annimmt. und das nimmt sie also auch von den kindern an. aber! sie teilt ihnen auch, aber sie sagt dann auch "das finde ich dann aber auch nicht gut."

I/ sie ist dann auch kritisch. aber das ist so ein bisschen ein gleichgewicht. sie ist kritisch aber die kinder dürfen es auch sein.

K/ aber wenn die kinder kommen und sagen "da hat es dann äh das finden wir nicht gut" dann sagt sie "was findest denn du nicht gut?" also sie geht dann ein darauf und versucht es dann auch umzusetzen. und sie sagt dann aber gerade selber "ich bin zu nervös. das kann ich nicht." also sie kann sagen "das ist meine schwäche".

I/ jawohl "das liegt jetzt da gar nicht drin" oder so. "das kann ich nicht."

K/ ja also das das finde ich schon noch gut. aber das ist der absolute ausnahmefall von lehrer die ich jetzt kenne.

I/ ja gut da haben Sie glück gehabt. (I schmunzelt)

K/ ja wirklich. also der roman hat immer glück gehabt bei allen lehrern bis jetzt. und der nicola hat eher pech gehabt. mit äh sehr unmotivierten lehrern zum teil. und äh ja er hat jetzt die lehrerin die er jetzt hat die ist jetzt seit drei monaten sind sie jetzt wirklich nur noch am kämpfen. also es ist, keine motivation nichts mehr und so. und er freut sich jetzt sehr auf die oberstufe.

I/ gut das ist ja schön dann. trotzdem dass es nicht das gymi ist für ihn. kann er immer noch machen.

K/ ja er hat einfach eine woche gebraucht um sich fassen zu können. und dann ist es wieder gut gewesen.

I/ ja das ist auch verständlich, von der anspannung her. vom stress her den er jetzt gehabt hat von der vorbereitung auch.

K/ ja und vor allem auch dass eben sein bester freund,

I/ hat es geschafft.

K/ durch gekommen ist und er nicht. und das ist eigentlich noch das schlimmere gewesen als dass er jetzt nicht bestanden hätte.

Transkriptionsprotokoll

Transkriptionskopf

Projekt: Nationalfondsprojekt «Erziehung und Bildung hochbegabter Kinder und Jugendlicher», Teilbereich Familie

Name des Transkripts: 650va

Datum der Aufnahme: 04.07.2003

Teilnehmende: Irène Hüsler I/
Vater K/

Gesprächstyp: halbstrukturiertes Interview

Angaben zu Auffälligkeiten der Sprechenden:
keine Auffälligkeiten

Angaben zu sonstigen Auffälligkeiten:
keine Auffälligkeiten

Name der Transkribentin: Simone Schoch

Datum der Transkription: 27.02.2004

Datum des Kontrollhörens: 28.02.2004

Gesprächstranskript

I/ gut Sie haben gesagt das erstaunt Sie noch dass der roman so gut abgeschnitten hat äh aus unserer sicht.

K/ ja weil äh es ist jeweils ein bisschen glückssache wie er wie er die sachen angeht. wenn es ihn gerade interessiert dann äh dann hä- dann hängt er sich drein und macht etwas und sonst äh ist egal wie es raus kommt. wenn es ihn nicht so interessiert dann lässt er es dann lässt er es sein und dann kommt es entsprechend auch schlecht heraus.

I/ jawohl also man muss ihn packen können?

K/ ja. irgendwie gerade von anfang an. und äh dann kommt es gut und sonst weniger.

I/ jawohl. ähm wie kann man ihn am besten packen? also jetzt in der schule? oder die lehrerin? wie schafft sie das? oder ist das ein bisschen schwierig?

K/ ja jetzt schafft sie es sehr gut ja. und am anfang ist es auch gewesen in der in der ersten klasse hat er es sehr interessant gefunden und am schluss eher weniger. also dann hat es ihn äh

I/ also am schluss von der dritten dann?

K/ am schluss von der dritten ist ex- ist extrem gewesen. also die ganze dritte klasse eigentlich. dort hat er wirklich abgehängt.

I/ was denken Sie hat dazu geführt dass er da nicht mehr so, dass es ihn nicht mehr so packen konnte?

K/ ist schwierig zum sagen? ich kann es nicht genau sagen. es hat, ich denke es hat ihn weniger interessiert grundsätzlich. es ist zu wenig interessant gewesen. es hat ihn einfach nicht gereizt. er ist nicht wirklich gefordert gewesen. und ja

I/ also interesse heisst auch es muss für ihn äh ein gewisser schwierigkeitsgrad auch haben damit es ihn interessiert. oder was ist denn so das was ihn wo man ihn äh

K/ ja einerseits das aber wahrscheinlich beim roman noch viel mehr dass er dass er es noch ein bisschen steuern kann. also dass er, also kreativ seine ideen kann einbringen. oder? und wenn er sich irgendwie einbringen kann und das ist gut dann hat er den plausch. und wenn er dann irgendwie zu stark eingegrenzt ist und dann irgendwie nichts machen kann dann lehnt er zurück und und macht nicht mit. also ich denke es ist mehr dann so, auf der kreativen seite dass er sich wirklich einbringen kann. dass er mitsteuern kann.

I/ ja also er muss noch so äh selber etwas dazu beitragen können. wenn es zu fest eingeschränkt ist oder kann man auch sagen zu fest strukturiert so? wenn es zu fest abgegrenzt ist? das macht ihm mühe? oder hat es nichts mit struktur zu tun?

K/ ja struktur täte ihm auch noch gut. oder? (K schmunzelt) aber äh, auf die dauer wenn er wenn er dann eigentlich dasitzen muss und nur hören und und und nur das machen was jetzt genau gefordert ist und dann hängt er effektiv ab. oder? dann schafft er es irgendwie jeweils noch irgendwie dann ruhig zu bleiben. oder? weil weil das nötig ist. aber er hat dann kein plausch mehr daran.

I/ ja also nur das ausführen ist ei- er ist nicht so der ausführende. wenn er es nur geht um ausführen dann macht es ihm keinen spass mehr. er muss wie noch selber sein anteil mitentwickeln können, so ein bisschen mitdenken so?

K/ ja das ist sowieso bei ihm ganz typisch. also er hat äh sehr kurz, lust zeugs auszuführen. ähm oder das detailliert auszuführen. also er hat wahnsinnig viele ideen und dann muss er irgendwie zu hause irgendetwas zusammenbasteln und muss es dann machen und bekommt panik wenn er wenn er das zeugs nicht hat. oder? und findet. und dann ist es auch ziemlich husch husch zusammen gemacht. also die ideen sind alle drin aber er es ist nicht, schön fein ausgearbeitet. und dann ist erledigt, nächstes.

I/ also die ideen werden müssen werden schnell umgesetzt aber nicht detailliert so?

K/ richtig. und dann hat er es erledigt. das prinzip erkannt und hat irgendwie nicht das interesse daran das auszufeilen oder noch perfekter zu machen oder so etwas. das das hat er nicht. und all das was eigentlich üben ist und üben und so das, ja das, fesselt ihn nicht. (K schmunzelt)

I/ jawohl das ist nicht so sein ding.

K/ nein das ist nicht sein ding.

I/ wenn er muss etwas trainieren quasi. also so training ist nicht so,

K/ nein das ist nicht wirklich sein ding.

I/ (I schmunzelt) hätte er das nötig? oder ist das gar nicht nötig? es gibt ja kind die, ja die haben es einfach. die müssen jetzt sagen wir äh also so ein beispiel sind jeweils mal-rechnungen. das muss man ja eigentlich einfach üben weil das äh kann man nicht einfach aber die einen kinder brauchen sehr wenig und die anderen brauchen eben sehr viel training bis es geht. sind so sachen für ihn dann wirklich irgendwie, oder für Sie dann auch schwierig? weil er das einfach nicht will dann trainieren?

K/ ja ich denke in der in der mathe geht es eigentlich. da kommt er durch. also das was mal mit den reihen und so üben und das muss er auch. oder? aber äh sonst hat er es sehr schnell gecheckt. und im sprachlichen ist er (K schmunzelt) ist er extrem stur. ähm er äh er muss dann jedes mal eigentlich immer sehen warum warum muss man jetzt das machen. oder? und wenn er jetzt so rechtschreibung oder so findet er "du äh kannst es ja lesen." und äh findet es dann nicht nötig dass man das jetzt mit zwei "s" schreibt oder mit "ie" oder was ich was immer.

I/ alles was wo man nicht so hört?

K/ ja also, auch wenn er es dann weiss, also ich denke er weiss dann jeweils ganz genau dass es so geschrieben ist und dann schreibt er es dann noch einmal anders. aber äh, ja.

I/ (I schmunzelt) + also das

K/ (K schmunzelt) also die + dass es so konform sein muss. oder? das dann einzusehen. oder? wenn er dann irgendetwas einsieht so und so ist es dann geht es viel leichter von der hand. oder?

I/ wie bringt man ihn dazu dann dazu dass er etwas einsieht? das scheint ja noch ein bisschen schwierig zu sein? dass es nicht einfach so locker geht sondern da muss man irgendwie ihm,

K/ ja man muss ihm erklären und man muss ihm zeit lassen. also auch wenn auch wenn ich denke er äh, er sieht es dann ein dann ist er nicht wirklich jeweils bereit das gerade zu akzeptieren und zu sagen "ja ist gut." also da muss man das so sitzen lassen und dann kommt das schon. (K schmunzelt) aber einfach mit mit mit erklären und äh äh ihm erklären warum es gut ist. oder? und äh also zum beispiel schön darstellen wenn man dann irgendetwas dann nicht mehr kann lesen oder so „gruusig“ geschrieben ist dass man es nicht identifizieren kann dann dann sieht er es glaube ich schon ein. aber mit der mit der rechtschreibung denke ich fehlen mir mir persönlich auch wirklich die argumente um zu sagen warum. oder?

I/ ist ja auch so.

K/ ich denke es sieht aus "ja du machst einen schlechten eindruck." und so sachen. + aber das sind, die ziehen nicht wirklich. oder?

I/ einfach falsch. +

K/ das das überzeugt ihn nicht. oder? und äh, ja da,

I/ dort ist es dann schwierig.

K/ dort ist es dann schwieriger. oder? wo man sagen muss so nach dem motto "das ist halt einfach so."

I/ gibt so sachen ja.

K/ und da habe ich mich jetzt auch selber zurück erinnern das ist so ein bisschen eigentlich nicht eine befriedigende antwort.

I/ Sie kennen in dem fall das so?

K/ ja ich kenne das eigentlich. und darum kann kann ich es schon noch gut verstehen. (K schmunzelt) und ich finde das auch gut. er ist auch recht kritisch jeweils in der schule. oder? und er hinterfragt etwas und

wenn wenn, wenn äh das akzeptiert wird und eine erklärung kommt und seine und und ja man ihn einfach ernst nimmt dann ist das gut. und wenn man ihn dann einfach abblockt und sagt "das ist so und punkt." dann, ist bei ihm die entsprechende person unten durch und nimmt er irgendwie nicht mehr ernst. I/ die nimmt er es, er dann wenn er nicht ernst genommen wird nimmt er dann die person auch nicht mehr ernst mit der zeit.

K/ ja.

I/ ja. also das was ihm auf jedem fall nützt in der schule ist wenn man mit ihm die sachen diskutiert wenn er fragen hat? also er will! sich dann auseinandersetzen wenn ihm etwas nicht einleuchtet. so?

K/ ja.

I/ und das, gelingt das der lehrerin? jetzt?

K/ der jetzigen lehrerin gelingt das sehr gut. und ich denke auch sie macht dann auch den sprung dass sie dann auch sagen kann "ja ist gut aber vielleicht, das müssen wir halt nachher anschauen." oder so. nicht dass das dass das kein raum hat und nicht dass dass man dann alles so steuern kann wie er will sondern sie bringt irgendwie den spagat gut hin dass sie trotzdem noch den unterricht durchziehen kann mit ihren über zwanzig kindern. und ihn separat und der andere noch separat sie macht das also sehr gut.

I/ jawohl. also so ein bisschen einerseits auch eben die linie quasi durchziehen und andererseits aber auch mit ihm zu diskutieren in ernst nehmen.

K/ ja auch in der klasse ja genau. das, das man, es ist dann man muss ja dann trotzdem in der gruppe einfügen. oder? und da hat er dann schon halt die tendenz äh im mittelpunkt zu stehen wollen. oder? und äh damit man halt gemeinsam irgendwo hin geht muss er sich halt irgendwo einordnen. aber trotzdem nicht nur! wegen dem einordnungsgrund und wir müssen alles zusammen machen überhaupt die kinder nicht zum zug kommen lassen. oder?

I/ jawohl. also so ein ja so eigentlich so sehr differenziert dann einerseits dem auch ein bisschen platz ge- geben und andererseits aber auch miteinander etwas machen.

K/ ja richtig ja. es ist noch schwierig halt. aber aber äh aber so funktioniert es wie sie es jetzt macht funktioniert es sehr gut und er geht jetzt wieder gerne in die schule. oder? und das finden wir das finde ich auch das ist die hauptsache. oder?

I/ hat er sich dann vorher äh nicht ernst genommen gefühlt mehr?

K/ also wir haben es auch gemerkt in den noten. also die sind in der dritten klasse anderthalb noten irgendwo hinunter gefallen. so quer durch das band. oder? und äh und auch von der prüfungen wo wir und lernkontrollen die wir bekommen haben hat man das gesehen. und er hat dann auch nie gehen wollen und es ist auch ein gejammer gewesen jedes man wenn er in die schule wollte und und darum sind wir dann auch, haben wir uns dann angemeldet beim schulpsychologischen dienst um, + um zu sagen

I/ ja um das genau anzuschauen. +

K/ du ich finde es ich finde es schlimm wenn er irgendwie den spass verliert an der schule. oder?

I/ jawohl und die schlechten auch. das ist ja ein rechter einbruch.

K/ ja das ist mir jetzt, das ist das ist irgendwie die folge davon habe ich gedacht. das ist mir irgendwie weniger wichtig gewesen. aber dass er irgendwie äh den spass behaltet auch wenn er irgendwie gerne geht und aber trotzdem nicht so gute noten hat aber das irgendwie mitbekommt einfach dass er die chance behält dann später auch noch zu machen. also äh einzuhängen und nicht irgendwie das gefühl hat oh schule und lernen ist ein mist. sondern dass er eigentlich ein positiver eindruck hat zu diesem zeugs. und das habe ich das gefühl ist viel viel wichtiger mit der zeit. und äh

I/ ja. dass es ihm wieder besser geht in der schule.

K/ ja dass er dass er eigentlich gerne geht. oder? dass er da also auch eine positive einstellung hat zum lernen und in die schule gehen. das und darum sind wir dort hin gegangen. weil wir nicht genau gewusst haben was uns nachher erwartet nach der vierten. oder? und äh das ist jetzt aber sehr gut heute mit dieser lehrerin die jetzt hat. ja.

I/ ja haben Sie haben Sie diese sachen dann erstaunt wo man dort besprochen hat auf dem dem schulpsychologischen dienst? sind sachen gewesen die Sie so vermutet haben? oder sind Sie doch erstaunt gewesen dass er,

K/ ja also wo ich gewusst gehabt habe also bezüglich kreativität dort bin ich nicht erstaunt gewesen.

I/ hm dass er dort sehr hoch abgeschnitten hat.

K/ jaja also das das ist mir klar gewesen.

I/ was beinhaltet das für Sie kreativität in dem, sinn jetzt wie er das äh sehr gut äh in dem fall macht?

K/ er hat äh sehr viele ideen die die er die er auch umsetzen möchte und und kann äh umsetzen kann. oder? und wo

I/ in verschiedenen bereichen?

K/ in in verschiedenen bereichen. also im basteln im zeichnen und äh sonst irgendwelche vorstellungen auch roboter bauen. das ist noch ein „glattes" beispiel gewesen mit äh mit äh dem älteren bruder. da haben sie

sich super ergänzt der ältere bruder hat es programmiert und er hat es zusammen gebaut. (K schmunzelt) er hat dann die ideen gehabt und gesagt "ja das müsste man so und so machen" und der bruder musste dann überlegen wie man das steuern könnte und das ist noch lässig gewesen. das das sind so sich; wobei das sind auch phasen das ist jetzt das haben sie mal gemacht das liegt seit dem herum. irgendwann kommt es wieder mal nach vorne und dann macht man wieder mal etwas.

I/ jawohl. also das interesse so momentan oder über eine gewisse zeit und dann,

K/ ja.

I/ ge- ist es wieder weg.

K/ und das ist das ist bei ihm eigentlich ganz typisch dass er viele sachen angreifen will und anlangen und äh dann bleibt er überall ein bisschen auf der auf der oberfläche.

I/ jawohl also so ideen entwickeln ideen auch umsetzen bis zu einem gewissen grad also das ist so etwas das er speziell sagen wir einmal wo er so ein bisschen speziell ist.

K/ hm

I/ ist sonst noch, beinhaltet es für Sie sonst noch etwas die die kreativität die dort ja auch so zum ausdruck gekommen ist?

K/ ähm, das heisst dann mit dem spielen grundsätzlich. also wie er mit den kindern draussen ist auf dem spielplatz oder pausenplatz oder so da hat er immer irgendwelche ideen was man machen könnte. und er versucht natürlich äh die leu- die kinder auf auf seine seite zu bringen dass man das macht. hat dann natürlich ziemlich starke tendenz in äh in äh so eine cheffrolle verfallen zu wollen wo wo dann nicht gut ankommt. oder?

I/ ja ja. also zu bestimmen dann was jetzt eigentlich läuft.

K/ genau ja. und wenn es dann nicht so läuft wie er will dass er dann äh ein bisschen die beleidigte leberwurst spielt. und äh ja dort sieht man es auch.

I/ ist das heute noch so? oder hat er dort das dort auch,

K/ ja das ist im prinzip nach wie vor so. was was er einfach mehr gelernt hat ist äh dass er dass er merkt, das chö- die anderen sind auch noch herum. und dass er dass er dort auch noch ein bisschen raum lassen muss. weil, wenn er

I/ sonst spielen sie dann nicht mehr mit.

K/ genau ja spielen sie ein paar mal mit ihm und sonst äh haben sie irgendwie keine lust wenn sie! dann gar nichts können,

I/ beitragen.

K/ beitragen. also das, das versteht er dann auch. oder? + wobei

I/ ja das hat er dann so ein bisschen wie, gemerkt. +

K/ genau. wobei er dann halt trotzdem wieder mal ein bisschen die grenzen sucht. das ist äh generell ein bisschen ein thema bei ihm (K schmunzelt).

I/ ja hm

K/ ja.

I/ mit diesen vielen ideen auch. also dass er dass er irgendwie, kann man sich das so vorstellen er hat so viele ideen dass er wie fast kein platz hat für andere auch noch weil er hat wirklich immer gerade weiss was gut ist und in dem moment auch gute ideen hat für die anderen kinder.

K/ ja also ich denke schon auch aber aber mehr auch weil weil sie möchte jetzt durchziehen. oder?

I/ ja ja. also wirklich /

K/ also ein bisschen wirklich egoismus. egoismus der dort durchdrückt.

I/ ja also viel auch auf sich bezogen. und mühe quasi dann auch ideen aufzunehmen von den anderen?

K/ ja. also wenn die die personen müssen darum kämpfen. oder? und dann geht es viel viel besser. oder? wenn es dann irgend jemand ist der einmal etwas sagt und dann ruhig ist, das geht unter. aber mit denen die dann kontra geben das kommt der gut also dann finden sie einen kompromiss und das geht.

I/ wenn es auseinandersetzungen gibt. das sucht er dann?

K/ jaja.

I/ eben auch grenzen und sich auseinandersetzen.

K/ ja das das, das geht jeweils heiss zu aber es funktioniert.

I/ jawohl. die kreativität so die vielen ideen die er hat äh was haben Sie den eindruck in der schule kann man dem, äh kann man dem äh gerecht werden? oder ist er da etwas wo ihn doch hin und wieder langweilt wenn dann seine ideen doch nicht so zum zug kommen? weil die schule hat irgendwie zu viel struktur vorgegeben hat oder einen zu genauen lehrplan was auch immer. kann er das, leben?

K/ - ich denke er kann es jetzt besser. ich ich weiss es effektiv zu wenig was genau läuft jetzt in der schule um das wirklich beurteilen zu können. oder? aber grundsätzlich denke ich das muss muss schon gehen. da kann man einerseits strukturierte sachen machen und andererseits ein bisschen offeneres. und in eine offenerere geschichte wie so projektarbeiten die sie auch haben. wo sie tagebücher schreiben müssen über

über äh äh kaulquappen die sich äh verändern über über die zeit. das das finde ich etwas wo er wo er auch seine kreativität kann äh, kann zum ausdruck bringen. und das sieht man dann auch wenn man das büchlein liest. oder? die le- die einzelnen tiere bekommen alle name und äh die reagieren die reden eigentlich mit ihm wenn / und hat dann sehr viel phantasie (K schmunzelt). aber äh dort bringt er es dann schon auch zum ausdruck denke ich.

I/ also kreativität eben hat auch noch so den phantasie anteil. also er hat sehr viel phantasie.

K/ schon so hm

I/ ist ihnen das schon früher aufgefallen? also das ist jetzt sicher bei dieser abklärung ja glaub sicher auch ein thema gewesen. ist das schon früher aufgefallen dass er dort ein bisschen speziell ist? dass er einfach ein kind ist das überbordende phantasie vielleicht hat sogar? oder einfach viele ideen?

K/ - ja eigentlich es ist von anfang an so gewesen. er ist von anfang an so gewesen. im prinzip, aufgefallen ist es wo er wo er auf die welt gekommen ist. am geburtstag, (K schmunzelt) ist es so gewesen dass dass ich das gefühl gehabt habe jetzt schaut er mich an. und das ist irgendwie atypisch eigentlich für ein für ein baby. und dann habe ich mit dem finger so nach, und der hat ihn verfolgt. oder? also hat dem vom ersten! augenblick auch wahrgenommen. und das ist eigentlich überraschend gewesen.

I/ hm das ist ihnen auch gerade aufgefallen.

K/ das ist auch aufgefallen und das ist auch meiner frau aufgefallen. und weil weil der ältere sohn da ist äh schon ein paar wochen gegangen und die augen kreuz und quer (K schmunzelt) und da hat man schon ein komisches gefühl irgendwie. oder? und äh, nachher auch mit dem mit dem bezug zum bruder. also wir haben noch ein video zu hause wo dann zeigt wo er dann da im im stuhl sitzt und äh der bruder malt etwas und er sitzt dann nebendran und dann äh sieht man ihm an wie er jetzt studiert studiert was er machen könnte und dann grinst er und er ist da noch nicht jählig gewesen und dann nimmt er stifte grinst noch einmal und dann, malt er den den bruder an (K schmunzelt). und das ist noch das ist noch lustig. das schauen wir hin und wieder mal das video. oder? und ich denke ja dort dort äh habe ich schon gedacht das das ist ein kleiner lausbub (K schmunzelt) das. oder? der wirklich

I/ also dass man irgendwie schon bald gemerkt hat dass es da oben schnell mal rattert? so? dass er viel denkt und viel wahrnimmt auch?

K/ ja.

I/ einen starken bezug hat zu dem was aussen dran ist. so? die sachen sind aufgefallen?

K/ hm ja.

I/ ähm jetzt in der schule haben Sie gesagt die lehrerin die macht das, eben macht das sehr! gut. wie sieht es vom sozialen her aus? ähm Sie haben gesagt eben das ist ein bisschen schwierig äh manchmal weil er so die eigene idee durchsetzen will. äh was hilft ihm dort dass es doch, anscheinend dass er sich ja jetzt wohl fühlt in der schule. was hilft ihm dort dass es doch einiger massen, oder ja eigentlich ja gut geht? wie Sie jetzt berichten.

K/ ähm - - ich denke die lehrerin weiss darüber bescheid. also ich muss sagen meine frau hat sie schon vorher gekannt und hat gesagt "also er ist danach an orten ein schwierig ecetera in diesen sachen." und das hat sie dann gewusst auf was auf sie zukommt. und sie hat ihm dann teilweise so am anfang so jobs gegeben wenn sie gemerkt hat er wird irgendwie unruhig oder so. hat sie ihm gesagt "ou ah ja roman könntest du nicht noch das holen das habe ich noch vergessen." und dann konnte er aufstehen und ihr etwas bringen.

I/ also so dass er nicht abhängt zu fest.

K/ ja richtig dass er dann nicht abhängt. und dass er dann kommt er schnell in die bewegung hinein und dann hat er dann nachher sogar erzählt "ja eben die frau schär die vergisst immer wieder ihre sachen" und er müsse dann immer das und das machen. er hat es dann nicht gemerkt dass es äh (K schmunzelt)

I/ dass sie es extra macht.

K/ dass sie es extra macht ja. und

I/ er äh im gegenteil er hat gefunden das ist jetzt noch eine spezielle rolle er kann ein bisschen der assistent spielen. oder?

K/ ja wahrscheinlich schon. wahrscheinlich hat er es schon noch geschätzt ja. und äh ich denke sie hat sie hat halt eine sehr gute gute art um äh um damit umzugehen und merkt das und und äh ist sehr eine lebhaft und äh lehrerin die wirklich interessiert! ist das zu machen und dann funktioniert es auch. und dann kann er sich auch dann jeweils einordnen und sie nimmt ihn auch ernst. ich denke das ist das wesentlichste. oder?

I/ ja das ist für ihn ganz wichtig dass man ihn ernst nimmt.

K/ und dann kann er sich auch zurücknehmen und dann kann er auch akzeptieren wenn sie sagt "du roman jetzt nicht." und so. und äh ich glaube das ist schon wichtig.

I/ jawohl. wenn ich ihm jetzt sagen würde dem roman dass er eben bei diesen vielen kindern die wir da befragt haben dass er da bei den besten ist. was denken Sie würde ihn das erstaunen?

K/ nein.

I/ nicht?

K/ nein.

I/ nicht. hm er schätzt sich selber äh auch so ein.

K/ ja ist absolut selbstbewusst also. (K schmunzelt)

I/ hm (I schmunzelt) da hat er gar keine probleme.

K/ nein.

I/ ja. Sie haben gesagt er würde noch so gerne oder steht noch gerne im mittelpunkt in der in der klasse drinnen. ähm ist das für ihn, äh hat er das noch gerne dass er eben einfach viele sachen schon kann dass er auch sachen schnell versteht und so. hat er das noch gerne? oder ist das für ihn manchmal auch ein problem jetzt vom sozialen her? was haben Sie den eindruck? - oder genießt er diese rolle noch?

K/ ich denke er genießt es.

I/ hm ja. hat er auch diese rolle von dem der ein bisschen äh schnell die sachen weiss? oder wird ihm das auch zuerkannt? oder merkt man das in der schule vielleicht gar nicht so? so die kameraden?

K/ ich bin nicht sicher. also jetzt in der schule dass er die rolle nimmt vom von dem der das sehr schnell checkt bin ich jetzt nicht sicher.

I/ hm

K/ da kann ich eben auch noch einmal zu wenig sagen. bin zu wenig in der schule dass ich es mitbekomme. aber ich,

I/ was denken Sie hat er eher für eine rolle in der schule? also jetzt eben Sie sehen auch nicht in die schulstube hinein aber -

K/ ja er ist halt der der der die ideen bringt denke ich. die rolle was man machen kann.

I/ so ein anreisser. so?

K/ ein anreisser ja.

I/ ja hm ist natürlich noch „gäbig“ wenn man solche hat.

K/ ja.

I/ also dort schon auch äh dass er viel führung übernimmt. dass wenn man etwas machen will fragt man mal den roman der macht dann schon irgend etwas daraus.

K/ hm

I/ hm ein hoher führungsanspruch? könnte man sagen.

K/ schon halt teilweise zu viel. oder? weil es weil es den anderen kindern auf den geist geht dass immer der roman sagen will was laufen soll.

I/ ja.

K/ und dann schliessen sie ihn auch bewusst aus dann wieder, phasenweise.

I/ hm ja.

K/ aber da wird auch darüber diskutiert in der schule oder so. das haben sie auch so klassenrat. dort ist das dann auch wieder ein thema. und das sieht er dann auch ein.

I/ hm also da, kann man dann mit ihm auch diskutieren? oder ist dann

K/ ja.

I/ hm wenn dann so sachen sind.

K/ das ist auch privat bei uns jeweils so. man muss diskutieren und ihm das sagen und mich dünkt bei ihm ist es noch wichtig dass man es nicht versucht auszudiskutieren dann an diesem punkt. sondern sagt was man davon haltet und er kann sagen was er davon haltet. und dann lässt man es ruhen.

I/ jawohl. was würde passieren wenn man es dann zu fest aus-

K/ also es gibt dann streit. also er geht dann viel mehr auf, abwehrhaltung und will gar nichts mehr aufnehmen und dann äh, äh will er das auch gar nicht akzeptieren was man sonst gesagt hat. also dann verharret er noch viel mehr dann auf seiner ursprünglichen position und ist zu wenig offen. und wenn man es versucht ein bisschen ruhiger zu sagen "du roman so das finde ich"

I/ so und so quasi.

K/ und er sagt "das finde ich nicht." und ja ok.

I/ und dann lässt man es einfach einmal ruhen.

K/ ja und dann ist er viel eher auch einmal gewillt äh

I/ das annehmen zu können.

K/ anzunehmen und darüber nach zu denken. oder?

I/ also ist noch schwierig muss man noch so ein bisschen ein geschick haben auch dass es sachen annehmen und so.

K/ ja. und äh es läuft natürlich auch nicht rund. also wir machen dann definitiv sachen dann auch nicht geschickt. oder? aber was was ich denke ist wir geben es ja jeweils zu. das ist auch wichtig. und das ist das akzeptiert auch dass man einen fehler macht. dass er! fehler machen kann und wir machen es genau gleich.

I/ jawohl das erwartet er auch so ein so eine gegenseitigkeit.

K/ ja dass man dass man gegen- gegenseitig auch sagen ja-a wenn er dann einen vorwurf macht "aber das habt ihr auch nicht gut gemacht und das und so" und du musst sagen "ja hat er recht."

I/ hat er eigentlich recht. ja.

K/ wenn man das sagt dann ja dann ist es viel einfacher.

I/ jawohl ja. also wirklich so ein äh ein gegenseitiger respekt auch das ernst nehmen und auch ein zugeben können von fehlern. das sind so sachen die ihm sehr hohen wert haben.

K/ das gehört aus meiner sicht dann halt dazu. wenn man ihn ernst nimmt dann muss man muss man auch das,

I/ die kritik auch ernst nehmen.

K/ annehmen richtig ja.

Teil 2:

I/ merci vielmal. gibt es da noch ergänzungen? manchmal sind ja die kreuzchen ein bisschen ähm eben nur eine halbe wahrheit. (I schmunzelt)

K/ - ja also das denke ich ist ist eigentlich eher ja vielleicht knapp oben dran aber nicht wirklich seine stärke. seine wirkliche stärke ist äh irgendwo so was mit kreativität zu tun hat.

I/ ja.

K/ und da hat er irgendwo noch so ein bisschen das flair dazu. ich denke er ist so ein bisschen überdurchschnittlich aber nicht wahnsinnig.

I/ ja. im gegensatz zu diesen künstlerischen künstlerischen geschichten oder so kreativitätsgeschichten. hm ja. - -

Teil 3:

I/ zwei sachen. das eine ist die kurve vom vom roman ist sehr tief allgemein. also dass er sehr viele sachen da als äh problematisch einschätzt in dem moment. ähm - und ihre einschätzung generell ein bisschen moderater als die von ihrer frau. also so ein bisschen sie ist sehr ähnlich, in der im verlauf, aber so ein bisschen moderater.

K/ ja das denke ich das äh, das trifft es.

I/ so ein bisschen weniger optimistisch.

K/ ja das trifft es ja.

I/ (I lacht)

K/ (K schmunzelt) ich bin eher der der ein bisschen,

I/ weniger optimistisch da oder so ein bisschen

K/ oder das absolut ja das ist so. da bin ich das braucht es ziemlich viel.

I/ da braucht es ziemlich viel ja. die kurve vom roman äh so tief ist das für Sie

K/ wir haben es äh quasi zusammen ausgefüllt. und zwar also wir sind am tisch gesessen und äh die frage gelesen und dann haben wir zusammen kreuzchen gemacht. bis es ihm dann nachher gestunken hat weil ich zu lange gehabt habe bis ich mein kreuzchen gefunden habe. aber äh, ich habe äh schon das gefühl dass er äh, ähm - vielleicht ein bisschen ein bisschen provoziert wie er die kreuzchen gemacht hat.

I/ ja.

K/ und dass es, also ich nehme ihm das nicht ab dass das äh dass seine echte einschätzung ist von dieser situation. das glaube ich nicht.

I/ provoziert, wollte er Sie! provozieren oder so ein bisschen ein ausdruck von irgend einer unzufriedenheit momentan oder

K/ ich denke einerseits wollte er mich provozieren weil er dann gesagt hat ja das stimme nicht.

I/ das ist total schlecht oder so.

K/ genau ja. und äh da hat er erwartet dass ich vielleicht etwas sage. habe ich dann aber nicht. (K schmunzelt)

I/ ja ja. sie haben ihn einfach sein gelassen.

K/ ja genau.

I/ hm - aber mehr so, eigentlich äh so ein bisschen eine art auch äh sich auseinandersetzen dass das eigentlich da nicht das ist eine momentane aufnahme und heute würde es vielleicht anders aussehen.

K/ definitiv. ich denke es würde bei mir auch anders aussehen. irgendwie ist es jeweils schwierig dann genau die gleichen kreuzchen zu tüpfen oder? einzelne sachen beeinflussen sicher das was letztthin gerade passiert ist. oder? und äh, also ich sehe es bei ihm nicht so. und ich glaube das nicht. aber vor allem ich meine da im kommunikationsecken das das stimmt nicht.

I/ ja. dass er das, das ist eine momentane, situation. dass er das + relativ tief eingeschätzt hat.

K/ also ich schätze das jetzt so ein. +

I/ ja jaja. das kann auch sehr momentan bedingt sein natürlich ja. ist das sowieso ein bisschen eine a- vielleicht auch noch eine eigenart vom roman dass es stimmungsmässig Sie haben das mal so etwas angetönt dass es kann, so ein bisschen ein wellenbe- ein bergwellental ist?

K/ das ist äh, typisch roman.

I/ ja. und das ist mehr ein wellental da, wo er da sieht und das könnte dann auch anders aussehen an einem anderen tag.

K/ ja.

I/ ja hm. merkt man das ihm an? also wenn er zur tür hineinkommt wissen Sie ob heute eher ein berg ist oder eher ein tal?

K/ ja.

I/ hm wie merkt man das?

K/ äh nur schon wie er die mappe hinwirft. oder? oder ob er gerade kommt und etwas erzählen will und ja.

I/ ja. sind dann diese wechsel auch schnell? oder braucht es bei ihm, ist das eher

K/ extrem schnell.

I/ ah er ist das so ein bisschen, ein achterbahnfahrer.

K/ jaja das, auch wenn er hässig ist und so dann kann das sofort kehren umgekehrt wegen jeder kleinigkeit rastet er dann jeweils aus.

I/ ja. also das ist auch so ein bisschen ähm vielleicht ein spiegel von dem.

K/ ja.

I/ das ist auch sehr gezackt.

K/ jaja das ist, ich meine das überrascht mich nicht wirklich.

I/ hm dass es da so ein bisschen ein wellental ist. noch den hat er wahrscheinlich noch am selben tag oder im selben moment wahrscheinlich gerade ausgefüllt nehme ich jetzt einmal an.

K/ ja ich weiss nicht mehr vorher oder nachher aber ähnlich.

I/ wahrscheinlich alle.

K/ hm

I/ das sind zweierbeziehungen. also ich zeige es ihnen einmal. das ist der roman gegenüber der mutter und umgekehrt.

K/ ja das erstaunt mich schon. ja das stimmt einfach nicht.

I/ auf der emotinal-

K/ eine emotionale bindung haben sie sehr eine starke das stimmt viel eher auch für den roman.

I/ jawohl wobei er hat es wenn man es da anschaut ist es schon auch da beim emotionalen ist da eben trotzdem am höchsten.

K/ hm

I/ also das sind diese zwei skalen. diese und diese. da hat er doch, mindestens das stimmt eigentlich, das sind die emotionen und da auch. das stimmt dann wieder vom verlauf her einigermaßen überein. es ist einfach auch, ähm tief.

K/ hm

I/ das ist der roman gegenüber von ihnen und umgekehrt.

K/ hm

I/ ja. - - - auch da äh vom roman her eher ein äh ist er das immer noch im tal unten (I schmunzelt). von der einschätzung her. das stimmt dann eher mit dem bild überein. - - kennen Sie es nicht so? (I schmunzelt) wenn Sie es so sehen diese kurvenverläufe?

K/ äh was meinen Sie kenne Sie es nicht?

I/ ja haben Sie den eindruck es hat etwas mit ihnen zu tun? oder ist das eher etwas so ein künstliches produkt aus der momentanen situation dort?

K/ nein ich denke im prinzip also bezüglich emotionaler bindung hat er die schon sehr stark mit meiner frau auch. und ich denke nicht dass es dass es so so ist extrem wie es da ist also wir haben wir haben auch eine starke. aber wenn wenn man es jetzt abwägen müsste dann müsste ich sagen sie ist stärker bei meiner frau.

I/ jawohl ja hm bei sie ist da tief unten der höchste punkt aber doch bei der kommunikation. da haben Sie vorher auch gesagt also das kommt da eher zur geltung.

K/ ja das st- das stimmt sicher auch. oder?

I/ einfach es ist sehr, Sie würden wahrscheinlich sagen dass es eigentlich wenn es nicht so gerade im wellental unten wäre dass einfach diese kurve höher oben wäre?

K/ ja ich ich würde es eben nicht als problematisch anschauen.

I/ genau.

K/ ich meine das klar ist das problematisch dann dann muss ich sagen das ist nicht. also das schätze ich nicht so ein.

I/ jawohl hm

K/ aber vom vom verlauf her denke ich ja, ist sicher nicht falsch. und dass auch der unterschied zu zu meiner frau denke ich macht auch sinn.

I/ ja vom vom emotionalen her. ja. wo sie auch, das ist klar bei ihr oder? das schätzt sie als stark ein da. und was ich auch noch häufig sehe so kontrollsachen am kind gegenüber dass das manchmal schwierig ist weil die kinder ihre sachen nicht so erledigen wie man es erwartet. das haben die mütter! natürlich häufig weil sie auch viel damit zu tun haben. oder? häufig! das ist äh dass das manchmal ein bisschen schwierigkeiten kann bieten dass ähm, würde ich so interpretieren. sachen die er hat muss erfüllen und manchmal ein bisschen schwierig sind. - haben Sie sonst noch bemerkungen zu diesen kurven?

K/ ich bin ein bisschen überrascht dass das bei mir so weit unten ist.

I/ ja.

K/ das hätte ich jetzt nicht gerade so eingeschätzt aber ok. (K schmunzelt)

I/ (I schmunzelt) - - -

K/ ja.

I/ hm

K/ weil das schätze ich eigentlich schon ein das das ist eher eine stärke, jetzt bei uns die emotionale bindung in der familie, auch mit dem älteren. oder? und im zusammenhang mit der kommunikation und mit dass man diese sachen ausdiskutiert.

I/ dass man es diskutiert und dass man sich doch auch + nah steht gefühlsmässig.

K/ dass wirklich auch eine streitkultur herrscht oder so. im positiven sinn sage ich jetzt einmal (K schmunzelt)

I/ hm mit diesen buben dass man sich da auseinandersetzen und vielleicht ein bisschen eine andere kultur als wenn es mädchen wären so ein bisschen; eben es ist wirklich auch ein das streiten.

K/ ja wahrscheinlich wahrscheinlich eher ja.

I/ hm wo das nicht so zum ausdruck kommt unter umständen so. (I schmunzelt) auf grund von dem wellental wo der roman da gerade gewesen ist.

K/ ja.

I/ ja. was trägt dann dazu bei dass er wieder dass es wieder aufwärts geht mit dem roman wenn er so stimmungsmässig so in einem tal unten ist.

K/ äh zeit. zeit und ruhe. er muss äh er muss sich selber beschäftigen.

I/ jawohl.

K/ das kommt automatisch.

I/ kommt er selber wieder heraus. also er kann sich selber wieder auf den berg + hinauf katapultieren.

K/ man muss gar nicht wollen + irgendwie ihn äh ihn hinauf helfen. das das nützt nichts. das ist, das haben wir auch gehabt bei ihm im kindergarten. es die wellentale sind viel extremer gewesen dort. und äh da hat sie die kindergärtnerin auch gut gemacht. sie hat ihn dann gelassen und die kinder haben ihn sein lassen müssen und dann

I/ dann kommt er selber heraus wieder. hat er

K/ ja nachher ist er irgendwie dort in in der ecke gewesen und und irgendwann äh kommt er dann wieder in den kreis als wäre nichts gewesen.

I/ jawohl ja also da hat er

K/ das ist heute eigentlich auch sonst so. ist dann auf dem zimmer und ist hässig und, ich kann dann schon fragen "was ist gewesen" und vielleicht erzählt er es dann auch. und äh vielleicht auch nicht. und ist dann auch hässig weg einem und dann muss man ihn sein lassen.

I/ jawohl hm und das kommt er dann selber wieder heraus?

K/ ja also bis jetzt mindestens.

I/ ja das ist auch sehr gut wenn die kinder sich selber herausholen können. oder? wenn sie nicht immer hilfe brauchen um wieder aus so einem wellental heraus zu kommen. ja.

Teil 4:

I/ gut das ist unangenehm. was ist daran unangenehm?

K/ ja, da gibt es jetzt dann demnächst eine faust. finde ich finde ich äh finde ich nicht ok.

I/ (I schmunzelt)

K/ (K schmunzelt)

I/ jetzt ist das im schulzimmer innen. also das ist während einer schulsituation. - ist das äh ein unterschied für Sie? wenn das eben quasi im schulzimmer innen passiert?

K/ ja selbstverständlich also ich denke im schulzimmer ist es dann noch viel eher geregelt. und äh viel eher / die situation das man stärker muss auf äh ausdruck achten und wie man sich gibt. und wenn man dann da so ausrastet ist es viel stärker zu bewerten also dieselbe situation im auf dem pausenplatz beim spielen.

I/ jawohl. was wäre da der job von der lehrperson? in so si- geschichten?

K/ äh einzugreifen und äh äh beide meinungen hören. äh, verbal eine lösung suchen.

I/ hm aber beide anhören das wäre ihnen noch wichtig?

K/ ja das wäre mir wichtig. also ich meine es gibt irgendeine situation, er ist nicht umsonst hässig.

I/ hm ist irgend etwas passiert wo man zuerst schauen muss was das gewesen ist.

K/ hm

I/ hm ja. die da ist auch unangenehm?

K/ ja schon. wenn das der lehrer ist sitzt irgendwie nicht wirklich anmächlich da und die schüler interessiert es nicht wirklich. (K schmunzelt)

I/ (I lacht) ja also der der lehrer einfach von der: so wie er sitzt? also müsste er anders da sitzen dass Sie finden doch das ist eine gute sache?

K/ ja er ist äh von der körpersprache her ist er ist er verschlossen. oder? und die kinder, ja-a die kinder nicht wirklich interessiert.

I/ hm also dass es äh eine gute situation wäre für Sie braucht es kinder die da mehr interesse zeigen? das ist wichtig.

K/ ja. ja. und

I/ dass die kinder gepackt werden können quasi vom thema her oder von dem was man da gerade macht?

K/ hm also es ist vielleicht auch eine konsequenz aus, aus der haltung und äh was da das gespräch ist. in dem was er jetzt, ich meine ich denke mir man bespricht jetzt irgend etwas.

I/ jawohl und es kann sein + dass er auf grund von dem zu

K/ und so wirkt + das einfach ein bisschen abweisend. man man zieht sich zurück. also das würde mich nicht verwundern wenn ich dann auch so höckeln würde und nichts sagen.

I/ ja. also offenheit vom leh- äh vom lehrer und auch eine bereitschaft sachen anzuhören. das wäre noch wichtig so höre ich. dass es für dass es angenehm wäre.

K/ hm ja.

I/ hm das ist auch

K/ ja unangenehm äh

I/ zwiespältig.

K/ es ist eher ein bisschen, ja genau. es ist äh erster schultag irgendwie für dieses kind. ist ein bisschen schwierig, nehme ich, ich stelle mir jetzt vor weil sonst keine eltern herum sind, dass äh neu zugezogen und äh die mutter kommt jetzt vielleicht am ersten schultag mit. das ist ein bisschen schwierig für dieses mädchen.

I/ für dieses kind ein bisschen schwierig?

K/ ja.

I/ hm was wäre da „ächt“ für die lehrperson was wäre da noch wichtig? in so situationen? oder was würden Sie erwarten von einer lehrperson?

K/ ja wenn sie dann ins zimmer hinein kommt dass man äh sie vorstellt wer das ist und äh, äh ich weiss auch nicht vielleicht, ein anderes mädchen als äh als götti götti bestimmt und sagt "du kannst dann erklären wie was geht mit wandtafel putzen ordnung" oder weiss weiss ich was. so die kleinigkeiten um den ersten einstieg ein bisschen vereinfachen für dieses mädchen.

I/ also dass die lehrerin auch einen teil abgeben kann heisst also, also abgeben auch übertragen an die an die kinder. dass die auch helfen dieses kind zu integrieren. nicht nur sie sondern auch die kinder,

K/ ja richtig genau.

I/ irgend einen job haben. für die integration.

K/ ja und das hilft ihr sicher auch. also wenn man mal den ersten ersten einstieg oder so.

I/ hm und das ist auch eine unangenehme da?

K/ ja. - -

I/ oder ambivalent?

K/ ja es ist es ist unangenehm. also ich meine das erste ist einmal äh dieses mädchen glaube ich aufgefallen. und da auch, ähm, sie sitzt irgendwie steht auch irgendwie da als käme sie jetzt dann gerade einen anschiss über. (K schmunzelt) also es ist nicht wirklich äh, eine fröhliche atmosphäre, eine schöne atmosphäre da drin.

I/ also stimmungs- äh

K/ stimmungsmässig stimmt es nicht.

I/ ja. was müsste anders sein?

K/ - - - ein interesse von den kindern dass jetzt

I/ etwas spannendes oder etwas interessantes herum ist.

K/ ja.

I/ hm ja. - -

K/ ja.

I/ hm -

K/ das geht ins gleiche in dieselbe ecke hinein. könnte auch äh

I/ kein interesse?

K/ ja. könnte auch einer sein der, der da hinten hinten in dem bank so liegt.

I/ jawohl. haben Sie den eindruck der roman liegt manchmal auch so im bank? oder so ähnlich?

K/ ja.

I/ hm wie kann man ihn dann heraus holen? (I schmunzelt) also oder wie kann man das wieder ändern dass er da nicht so auf dem bank liegt?

K/ in dem man ihn äh direkt darauf anspricht und ihn und ihm irgendeinen job gibt zum zum machen oder wo er beantworten muss.

I/ jawohl ja. also direkt darauf ansprechen heisst das auch, ähm, ihn damit zu konfrontieren dass er dass er quasi auch wieder hineinkommen sollte? oder so? + nützt das etwas? merkt er es manchmal gar nicht dass er so ein bisschen abhängt?

K/ ja das äh, also, ja. nicht nicht auf die negative art und weise so quasi "ja jetzt habe ich gesehen äh, jetzt,

I/ "jetzt bist du schon wieder nicht da" quasi?

K/ "jetzt habe ich die wieder erwischt" oder? ich kann quasi ein strich mehr machen. sondern sondern mit irgendwie hinein holen und wo er die chance hat, obwohl er vorher nicht aufgepasst hat etwas zu machen. so oder "könntest du das und das holen und, etwas dazu sagen." oder ich weiss doch auch nicht.

I/ jawohl. ist das das was die frau schär manchmal macht äh "du roman ich habe das noch vergessen. das und das." sind das auch so momente? haben Sie den eindruck?

K/ ich denke auch ja. oder mindestens, durch die situation ohne, was er genau macht ist ja eigentlich wurst. oder? mindestens dass er die chance bekommt jetzt aufzustehen, und dann nachher wieder frisch hin zu sitzen. äh noch einmal die chance zu geben sich ab dann wieder zu beteiligen. das das würde helfen.

I/ ja. hilft, ist er einer der auch viel muss äh, viel bewegung braucht auch?

K/ ja. er sitzt nervös im bank und rutscht hin und her und, oder wenn er dann ruhig sitzt dann hat er dann die tendenz auf das.

I/ zu liegen quasi ja. braucht er viel abwechslung? so viele unterbrüche? brauchen ja viele kinder aber haben Sie den eindruck das ist etwas ganz wichtiges? dass man ihm immer wieder die gelegenheit gibt auch aus der momentanen quasi ähm, situation herauszukommen und wieder neu hineinzukommen?

K/ ja dass er das, dass er schnell aufstehen kann und irgendetwas holen und äh, ja.

I/ merkt er so sachen selber wenn er abhängt? was haben Sie den eindruck? also das ist, Sie sehen ihn natürlich nicht, aber

K/ das kann ich nicht sagen.

I/ ja.

K/ das kann ich wirklich nicht sagen, ob er es selber merkt. - kann ich nicht sagen.

I/ hm von der stimmung her, haben Sie den eindruck er ist sich bewusst dass er manchmal so wellenbergtäler hat?

K/ ja.

I/ das merkt er selber?

K/ jaja. das schon. also vor allem wenn er dann wieder herauskommt oder wenn er konfrontiert ist mit irgendetwas. aber ob er jetzt gerade in dieser situation, merkt er hat jetzt abgehängt oder an was er jetzt denkt?

I/ oder dass er selber etwas kann machen gegen das.

K/ genau

I/ dass es; oder ob die lehrerin immer helfen muss ihn wieder herauszuholen das ist ja sehr schwierig das zu merken. oder? manchmal ist man in so einer stimmung drinnen, und kommt selber nicht mehr heraus.

K/ ja eben, wichtig dünkt mich irgendwie so zurück holen, nicht dass man dass es noch einmal etwas aufs dach gibt sondern auf eine positive art und weise.

I/ ja. haben Sie den eindruck das hat er noch ab und zu erlebt? also quasi "ja jetzt ist schon wieder, bist du schon wieder nicht dabei"

K/ nein.

I/ das hat er nie erlebt in der schulkarriere?

K/ nein äh, nie also jetzt sicher nicht mehr. oder? ich glaube, nicht so dass er wirklich, ein schaden davon getragen hat. nein.

I/ die schulfrustration die er ja gehabt hat in der dritten dass er da so leistungsmässig so ein abfall gehabt hat, ähm ist das ein bisschen aus so situationen gewesen dass man ihn aus was für gründen auch immer, aber man hat nicht mehr geschafft ihn hinein zu holen nicht mehr geschafft ihn anzusprechen? oder sind das andere geschichten gewesen, die dort eine rolle gespielt haben? dass man

K/ ja ich glaube schon schon das, dass ihn den stoff nicht wirklich interessiert hat. dass er die schule absitzen musste. oder?

I/ jawohl für ihn ist es wirklich ein absitzen gewesen dann?

K/ ja.

I/ äh haben Sie den eindruck es ist einfach zu einfach gewesen? er ist zu wenig gefordert gewesen? oder ist es einfach ähm quasi ein bisschen mehr rechts und ein bisschen mehr links von dem stoff wäre interessant gewesen? also nicht eigentlich zu einfach, aber das falsche.

K/ äh also ich würde sagen dass es wirklich zu einfach ist wäre zu einfach.

I/ ja.

K/ vielleicht auch zu wenig interessant. für ihn jetzt.

I/ hat er ein bisschen ausserhalb interessen? eben so frösche und kaulquappen haben Sie gesagt das ist jetzt noch etwas gutes. also wo es so

K/ ja ganz grundsätzlich neues. also wenn es irgendwo ein schulausflug machen und eine mosterei anschauen oder so.

I/ das ist tiptop?

K/ da vorne mit dabei. hört da zu. weiss wortwörtlich praktisch was gelaufen ist.

I/ hm, jawohl. ja. und wenn es darum geht irgend, äh ähm sagen wir einmal einen text abschreiben oder so das ist nicht so sein ding.

K/ nein. nein nicht wirklich.

I/ (I schmunzelt)

K/ (K schmunzelt)

I/ gut dann haben wir dort noch angenehme geschichten.

K/ - ja. das ist auch so eher, äh, bin ich nicht sicher.

I/ zwiespältig hm

K/ ja. aber es hat es hat irgendwie keinen darunter gehabt wo ich sagen muss "du äh der scheint völlig nicht interessiert zu sein an dem was er gerade macht." könnte fast auch eine pausensituation sein habe ich gedacht.

I/ hm jetzt ist es aber eine schulsituation nehmen wir einmal an.

K/ dann, ja dann äh haben sie können sie irgendwie ziemlich frei schaffen und das finde ich positiv. oder?

I/ jawohl. und sie sind noch daran das ist ihnen noch wichtig. eben das interesse ist das es sind alle irgendetwas am machen, sie sind dabei irgendwie.

K/ ja sie sind dabei ja. das ist positiv ja.

I/ hm

K/ da sind sie auch dabei. die sind am irgendetwas diskutieren und, und haben spass daran. das finde ich absolut positiv. die machen etwas und sie strahlt etwas aus ja das was sie jetzt gerade am machen ist, macht spass. sitzt unkonventionell auf dem auf dem pult herum. äh ist auch nicht das was man in der schulsi- schule erwartet. darf es machen äh wenn es ihr so passt und es kommt etwas gutes dabei heraus finde ich absolut positiv.

I/ jawohl. gibt es grenzen von dem? also wenn wir sagen das ist jetzt eben, mittelstufe schule.

K/ so sitzen finde ich in ordnung dann äh irgendwie auf den tischen umherspringen so dass die situation ist dass es andere stört! das ist für mich eine grenze. wenn es die situation ist dass die anderen nicht! stören muss also das finde ich oh das ist jetzt unkonventionell, dann ist für mich die grenze nicht erreicht. also rein so ist es ok.

I/ jawohl hm

K/ ja die lehrerin erklärt ihm da irgend etwas. er ist interessiert. äh, es interessiert ihn auch. er macht zwar irgend etwas anders aber da wird etwas; (jemand kommt zur tür herein) und äh ja es interessiert ihn auch. das finde ich gut wird zwar er wird abgelenkt, äh, finde ich etwas positives wenn, wenn die lehrerin irgendetwas zeigt so dass es nicht nur für ihn interessant ist sondern dass es grundsätzlich auch für jemand anderes interessant ist.

I/ jawohl. dass noch jemand anderes kann profitieren davon.

K/ ja. finde ich ein positives bild. ich weiss natürlich, kann negativ sein wenn wenn äh er das immer macht nur als ablenkung dass er seinen job nicht fertig macht.

I/ jawohl hm aber grundsätzlich dass er auch profitieren kann wenn sie etwas erklärt wenn sie ihn nicht zu fest ablenkt dann ist es positiv.

K/ ja das ist in ordnung da.

I/ hm dann haben wir dort noch ein bild.

K/ ich habe das positiv genommen. äh, und zwar im sinn vom klassengeist. (K schmunzelt) weil er ist da nicht irgendwie alleine mit dem wo er im moment frustriert ist oder irgend etwas nicht funktioniert gehabt hat sondern es ist jemand da der ihn auch tröstet. und das habe ich positiv gefunden. dass es passiert ist

sicher nicht schön aber, äh das zu verhindern ist irgendwie auch nicht auch nicht möglich und wenn es wenn es passiert und man hat so eine beziehung in der klasse dass einem da jemand

I/ hilft

K/ hilft und unterstützt finde ich schön. finde ich positiv.

I/ jawohl. was ist oder wie entsteht ihrer meinung oder was denken Sie trägt zu einem klassengeist bei?

dass es so ein geist überhaupt herrschen kann? was würden Sie erwarten da?

K/ phaa (K schmunzelt) - - - also im sinn von, vom lehrer was er kann dazu beitragen. äh, ist die kinder nicht gegeneinander ausspielen. das trägt dazu bei. und ja grundsätzlich einander ernst nehmen in diesen in diesen situationen wo ein paar krach haben miteinander. äh andere auch involvieren das finde ich eine sehr gute variante das mit dem klassenrat wo diskutiert wo sachen diskutiert werden wo irgend etwas stört. irgend jemand kann ein zettelchen in den briefkasten tun und dann werden die herausgenommen und werden diese punkte in der ganzen klasse diskutiert. nicht nur die es betroffen haben, das betrifft vielleicht jemand und vielleicht noch einmal irgend jemand anderes sondern die anderen auch. die andere sichten dazu dass man das ausdiskutiert. ich denke so situationen tragen schon auch mit zum guten klassengeist bei. im gegensatz zum lehrer der der ja irgendeinen blossstellt und äh und ja vielleicht ein gelächter provoziert dann.

I/ hm also in dem fall beim roman werden so sachen dann auch wenn es quasi zwei oder drei betroffen hat, wenn es so allge- äh werden die sachen in der klasse diskutiert. also, dass man wirklich ähm allgemein darüber redet wie man das jetzt lösen könnte.

K/ ja dass es gut ist und was auch andere denken. man hat dann so nicht nur die beiden parteien die dann streiten miteinander sondern man hat dann oder das stört eigentlich uns alle und hört auch was die anderen denken. und ich finde, man setzt sich man setzt sich irgendwie auch zusammen als klasse mit dem auseinander. oder? auch wenn irgend jemand sagt "du das stört mich dass der roman da die ganze zeit da herumzappelt oder so eine sauordnung unter dem pult hat" und so weiter dann,

I/ ist das wie ein thema das das das er auch allgemein,

K/ wo man gemeinsam kann diskutieren. und dann sagt "ok stört das auch andere? was haltet ihr davon?" und das finde ich eigentlich, das hilft.

I/ gut ja dann haben wir noch das letzte bild da.

K/ ja die beiden kinder die daran am arbeiten sind. die sind die sind voll daran. voll interessiert. finde ich sehr schön. und äh es sieht für mich aus als sei der lehrer äh entweder ist er schauen gekommen ob sie es richtig macht. und äh, ja. und er schaut es auch genau an was er macht also nicht nur ist sie am arbeiten? sondern äh stimmt es jetzt irgendwie auch? oder vielleicht hat sie da eine frage gehabt und äh, äh und sagt "wie finde ich jetzt das?" und er hat gesagt "ja probier mal. was machst du da? und was ist jetzt das nächste?" hilft ihr vielleicht aktiv mit. oder ein bisschen zurückhaltend.

I/ ja. also interessiert sich wirklich! dafür. nicht nur + oberflächlich läuft es quasi.

K/ nicht nur oberflächlich / +sondern sie sind zusammen beide an dem daran. und das finde ich sehr positiv und und die anderen kinder mindestens ein! anderes kind ist auch daran. also es scheint sehr interessant zu sein der unterricht. finde ich positiv.

I/ gut merci vielmal. gibt es noch sachen die wir jetzt nicht angesprochen haben die ihnen aber noch ganz wichtig wären? wenn Sie so denken wie müsste eine schule sein? oder was ist, was darf nicht sein?

K/ - - - also ich habe das gefühl mit den anforderungen da die lehrer jetzt äh ist es einfach nicht mehr nicht mehr möglich dass es einzelpersonen richtig machen können auch in der mittelstufe. unterstufe ok mittelstufe nö. und äh, das führt ein bisschen zur überforderung bei den lehrer. also wenn sie wollen dem gerecht werden. zum beispiel die frau schär die lehrerin vom roman die ist sich das bewusst dass sie das und das nicht gut kann und holt sich selber irgendeinen fachlehrer um das und das zu machen. also schon einmal selber akzeptieren ist ein riesiger schritt. (K schmunzelt) oder? aber die erwartungshaltung dass man jetzt irgendwie noch französisch machen kann in der mittelstufe so einfach ein bisschen nebenbei vielleicht dann auch noch englisch auch noch, funktioniert nicht. also ich denke da an fachlehrer das zeugs aufteilen wie man es auch in der sekundar nachher macht äh kann nur der richtige weg sein dass dass die lehrer nicht überfordert sind und dann diese überforderung auf die kinder, übertragen. oder?

I/ ja also überforderung wirklich im fachlichen teil eigentlich? dass zu viel stoffsachen müssen jetzt bieten können den kinder obwohl sie es einfach nicht können?

K/ ja also dass, den anspruch haben müssen, als mittelstufelehrer müsste ich das alles können.

I/ die ganze bandbreite + von französisch über mathe bis englisch bis weiss ich wo.

K/ palette: + hm genau. und das äh gibt dann einen druck der der wenn man es nicht akzeptiert dass sie das nicht kann und durch das konsequenzen zieht, äh, und auch dann gesellschaftlich muss man akzeptieren ich bin zwar mittelstufenlehrer aber ich mache kein englisch und französisch weil sprachen sind für mich nichts. oder? also nicht fremdsprachen. dass man da kein vollwertiger mittelstufelehrer so quasi. (K schmunzelt) also diese situation und und das kann man natürlich schon entschärfen in dem sagt das soll gar

nicht das Ziel sein. oder? das kann! nicht wirklich das Ziel sein. und das andere auch, so die Tendenz wieder mehr, ähm, dass die Lehrer müssen das ausbügeln müssen was äh die Eltern nicht machen, im sozialen finde ich gehört nicht wirklich in die Schule hinein.

I/ hm also so der Erziehungsauftrag eigentlich der die Schule äh zunehmend übernimmt.

K/ ja also das finde ich falsch. für mich ist Schule nach wie vor irgendwie gehst du hin um etwas zu lernen aber nicht, aber nicht

I/ nicht zum Erziehen, + erzogen werden in einem umfassenderen Sinn.

K/ nicht zum Erziehen. nicht zum erzogen werden. + vielleicht ja äh Erziehung im Rahmen wie wie verhalte ich mich jetzt da in dieser Gruppe von zwanzig Leuten ja. aber nicht auf auf den einzelnen also irgendwie dass das nicht machst und so. oder?

I/ ja dass da die Schule eigentlich zu viel muss übernehmen? von gesellschaftlichen Aufgaben die in die Familie wieder gehören würden.

K/ ja. wo ich denke da, da finde ich auch ein richtiger Cut richtig und sagen, ich fände es gut wenn man sagt "das ist nicht Aufgabe der Schule." und darum eben auch nicht Aufgabe vom Lehrer. und wenn es da ein Manko gibt, ist das irgendetwas ausserhalb. + was ausserhalb ist etwas anderes. aber er ist nicht,

I/ dass der Lehrer sich auch nicht muss damit; genau +

K/ nicht noch am Lehrer seine Verantwortung der Part.

I/ dort auch noch nachzugehen. heisst das auch der Lehrer kann auch mal sagen "das ist jetzt einfach nicht mehr mein Business." quasi?

K/ ja und und

I/ das ist jetzt etwas das mich quasi nichts mehr angeht.

K/ genau. nichts mehr angeht oder "ich muss mich nicht müssen! darum kümmern sondern ich kann das feststellen und was sind dann," also sicher ist dann bezüglich Eltern Kontaktaufnahme nötig. und wenn das irgendwie nicht geht muss man sagen dann ist Hilfe von etwas jemandem dritten nötig. aber nicht dass man diese Aufgaben einfach grundsätzlich! in die Schule verlagert.

I/ auch noch macht ja.

K/ ja also ich finde das einfach dann zu viel. oder?

I/ jawohl. dass die Lehrperson wirklich auch kann Grenzen setzen und sagen "das ist jetzt nicht mehr meine Sache." ich muss weiter weisen oder dann die aufmerksam machen und dann müssen sie selber schauen wie sie damit umgehen.

K/ ja dass dass ein Lehrer wirklich ein sinnvolles Package hat wo man kann sagen "ja das, das kann ich übernehmen, als Verantwortungsbereich und da habe ich Freude daran." das finde ich auch extrem wichtig dass es dass es dann die die positive Stimmungen gibt im im äh, im Schulzimmer. oder? weil wenn ein Lehrer irgendwie, nicht voll dabei ist dann schlägt das voll! durch auf zwanzig, oder fünfundzwanzig Kinder. und darum hat er sehr eine wichtige Rolle. oder?

I/ hm also wenn er das Interesse wie auch nicht selber nicht mehr so hat weil er zu viel anderes hat dann können die Kinder auch nicht so interessiert, sein.

K/ ja. also das, ist so ein bisschen mein Eindruck wo, wo ich das Gefühl habe es läuft eigentlich in die falsche Richtung im Moment.

I/ hm so allgemein gesehen aber beim Roman mindestens in die gute. (I schmunzelt)

K/ ja beim Roman dann ist es ist man abhängig davon, äh noch! viel stärker abhängig davon wie gut der Lehrer jetzt man erwischt. oder? wie einer der sagt "ja das das mache ich eigentlich aus Überzeugung. das ist mein Traumjob. der ist es nach wie vor." und durch das ist man eben interessiert. also der Spass an der Arbeit ist für mich die Grundvoraussetzung auch für mich persönlich. wenn das nicht funktioniert und ich merke wenn es irgendwie bei mir nicht funktioniert dann kann man über gewisse Zeit noch äh ein bisschen etwas machen aber, die Leistung wird schlechter Punkt. und das ist die Auswirkung eigentlich auf auf viele andere. wenn ich dann denke dass noch mal ein Lehrer alleine ein schlechter Lehrer in dem Sinn alleine drei Kinder äh drei Jahre zwanzig fünfundzwanzig Kinder durchschleust dann haben die äh einen Schaden, für bezüglich Schule. also sprich da kann man die Schule abgewöhnen wie /. das finde ich das Schlimmste.

I/ also eine hohe Verantwortung eigentlich.

K/ und wenn nur schon durch das dass man es aufteilt oder? die Situation dass man, vielleicht unterschiedliche Lehrer hat und dann mag es irgendwie einer der: jetzt im Englisch eine Pfeife ist ein ekelhafter Typ mag es viel besser besser leiden oder? und verteilt die Sachen so ein bisschen besser.

I/ also für die Kinder. dann ist die Verantwortung für die einzelne Person nicht so hoch.

K/ und und anders herum für für für den Lehrer ist das Package das Package dann besser wo der sagen kann "ja. da kann ich immer noch das machen wo ich den Plausch habe daran."

I/ ja hm gut ja.

K/ gut ja.

Transkriptionsprotokoll***Transkriptionskopf***

Projekt: Nationalfondsprojekt «Erziehung und Bildung hochbegabter Kinder und Jugendlicher», Teilbereich Familie

Name des Transkripts: 1123mu

Datum der Aufnahme: 24.06.2003

Teilnehmende: Irène Hüsler I/
Mutter K/

Gesprächstyp: halbstrukturiertes Interview

Angaben zu Auffälligkeiten der Sprechenden:
keine Auffälligkeiten

Angaben zu sonstigen Auffälligkeiten:
keine Auffälligkeiten

Name der Transkribentin: Simone Schoch

Datum der Transkription: 03.04.2004

Datum des Kontrollhörens: 08.04.2004

Gesprächstranskript

I/ mich würde ähm zuerst einmal interessieren Sie haben ja die sibylle hat ja noch geschwister zwei, habe ich gesehen gehabt. sie ist ja die jüngste. hat es bei ihnen bei der entwicklung her besonderheiten gegeben jetzt vielleicht auch im vergleich oder überhaupt als eltern wo Sie denken das ist irgendwie besonders gelaufen bei der sibylle?

K/ also ich denke es ist eben der moment! es ist jetzt gerade wo es ihr wahnsinnig stinkt in die schule zu gehen. wo sie keine! freude hat, eigentlich. wo ihr die aufgaben stinken und so. und wo ich immer mich frage ist sie über- oder ist sie unterfordert? (K schmunzelt) was ist genau das problem? oder stinkt es ihr einfach wegen der lehrerin und so.

I/ das ist für Sie aber in dem fall nicht klar ob es eine überforderung oder unterforderung ist?

K/ für mich ist es nicht! ganz klar. weil ich denke sie hat gewisse, wenn sie gewisse matheblätter lösen muss finde ich nicht dass sie unterfordert ist. wenn sie vielleicht gewisse sprachsachen machen muss lesesachen ok dort denke ich dort ist sie unterfordert. weil sie liest ja sehr viel und äh von dort her ist das schon. aber es ist eigentlich! bei ihr immer! schon ein bisschen gewesen. wir mussten sie quasi in den „kindsgi“ zwingen, schieben (K schmunzelt) auch in der primarschule erste bis dritte, oder? und jetzt hat es sich einfach akzentuiert denke ich. also jetzt ist es so dass man sich eben fragt was ist das problem? und warum geht sie nicht gerne? und wird es besser wenn sie dann mal in der oberstufe ist? und so, ja. ich denke es ist nicht ganz einfach. und das ist anders als bei den anderen zwei. die anderen zwei die sind so normal durch die

schule und haben eigentlich nie so probleme gemacht. die haben ihre aufgaben gemacht und so, ja ist manchmal auch ein bisschen stress gewesen wenn sie ihre wochenpläne abgeben müssen. aber bei ihr ist es sehr ein grosser stress. mich dünkt sie ist ein bisschen faul! oder? sie liegt gerne auf dem sofa und liest ihre comic, am liebsten oder so. (K schmunzelt) und ich denke sie ist von dort her ja sehr speziell. andererseits ist für sie klar sie macht dann die gymiprüfung und sie will dort hin und so, kein problem. aber es ist irgendwie von dem was wir im alltag, erleben ist es nicht unbedingt logisch was sie nachher machen will, oder? weil sie muss ja dann auch arbeiten und ob sie dann lieber arbeitet als jetzt? und so. ja. ich denke das ist so ein bisschen die entwicklung von ihr. und sie ist auch sehr anhänglich, oder? das muss man auch noch sagen. darum ist sie vielleicht auch im „kindsgi“ schon nicht gerne gegangen ist und so. also das ist vielleicht etwas noch.

I/ ja. also so ein bisschen faul sagen Sie das ist das was Sie beobachten. dass sie nicht gerne! arbeitet eigentlich? oder an was sieht man noch diese probleme wo sie irgendwie denken sind irgendwo herum, die ein bisschen eine unzufriedenheit?

K/ ja eine unzufriedenheit und auch, ja es ist so ein bisschen wenn sie etwas machen muss schiebt sie das gerne vor sich hin, oder? und eben sie haben jetzt wieder wochenplan sachen, oder? und den müssen sie am montag abgeben. und ich meine das schönste ist immer wenn man wochenende nichts los haben weil dann, muss sie dann am wochenende dieses zeugs noch machen. und es ist auch dann ein stress bis sie das endlich gemacht hat. klar sie macht viel daneben das stimmt schon. dass man dort abbauen müsste oder so. aber, sie geht einfach gerne in den chor sie geht zu den tieren vom gemeinschaftszentrum und so. das macht sie alles gerne das ist ok. dann hat sie noch musikstunde am mittwoch und so. und dann hat sie schon nicht so: viel freizeit wo sie aufgaben machen könnte. aber wenn sie dann zu hause ist dann macht sie sicher! keine aufgaben. also sicher! nicht von sich aus, oder? dann hätte sie ja durchaus noch zeit an einem montag abend von halb acht bis um halb neun finde ich kann man schon noch aufgaben machen wenn man vorher äh pause gehabt hat oder so? (K lacht)

I/ bei den tieren gewesen ist oder so.

K/ ja genau, oder? aber das macht sie nicht freiwillig, oder? und das ist für mich ein bisschen die frage vom ja ist sie einfach nur faul? oder stinkt es ihr sonst? oder, also ich denke dort von dort her nicht nicht so einfach. weil eben diese wochenpläne wenn man sie dann hinausschiebt und hinausschiebt dann, gut sie sind vielleicht auch gross das hat manchmal für äh vierhundertfünfzig minuten durchaus aufgaben darauf. wobei sie hat eigentlich noch zwei stunden in der schule und dort kann man dann trotzdem vielleicht nicht arbeiten und vielleicht kann man doch. aber es ist immer so ein bisschen; und dann sagt sie natürlich sie werde gestört in der schule. sie werde immer gefragt "wie muss ich es machen?" und so. also ich denke es ist so ein bisschen eines mit dem anderen das, das einfach das einfach nicht so gut ist. und dann eben jetzt gut jetzt gehen wir mal zur lehrerin. ich meine ich wäre ja schon lange gegangen aber sie hat immer gesagt "du musst nicht! gehen. und es ist schon! gut" und so.

I/ aha sie wollte gar nicht dass Sie mit ihr reden gehen?

K/ nein. das kommt dann noch dazu, oder? sie will dann eigentlich sehr konform mitlaufen. also sie will eigentlich nicht eine extrawurst. und jetzt im moment haben wir gerade noch eine homöopathische behandlung gehabt wegen ein haufen problemen, so krankheit und ähnliches. und dort ist das auch das psychische ja auch immer ein faktor. und der hat ihr dann ganz klar gesagt so gehe es nicht. sie müsse jetzt sich dafür einsetzen. und dann ist so ein bisschen die lösung gewesen, ähm die allgemeinen aufgaben die sie meint sie könne sie streichen und dafür die speziellen machen, oder? und das ist jetzt der job den wir dann eben morgen zum beispiel noch mit der lehrerin besprechen. ob das besser geht? ich weiss es nicht. aber

I/ ja also so speziell heisst so ein bisschen schwierigere?

K/ das sind so diese bonusaufgaben genau, oder? das wären die schwierigeren. und sie hat bis jetzt nie solche bonusaufgaben gemacht weil bis sie nur diese normalen gehabt hat sind die stunden vorbei gegangen, also da hat sie durch-; ich meine sie hat sicher drei vier stunden gearbeitet. aber für die ganze woche wäre da ja nicht so! übertrieben viel. aber wenn man am montag nichts macht und am diensttag nichts macht und am mittwoch äh auch nicht, oder? gut ich bin selber noch relativ viel fort. dann habe ich auch nicht so die kontrolle was sie macht. aber ich meine das ist ja auch nicht mein job ihre aufgaben zu kontrollieren (K schmunzelt) so direkt. aber man muss sie richtig anhalten dass sie das überhaupt macht, oder?

I/ haben Sie so so spontan den eindruck dass die sie haben gesagt atembeschwerden, würden Sie das in einen zusammenhang setzen mit diesen schulgeschichten die nicht so gut laufen?

K/ ich denke es nicht unbedingt. also, sie hat einfach wenn sie sich anstrengt ist sehr schnell ins keuchen gekommen. und dann haben wir das letztes jahr abgeklärt mit asthma und allergien und alles zusammen. und es ist eigentlich alles nichts. es ist eigentlich alles gut. sie ist im kinderspital gewesen und hat da alles die lungenfunktionstests gemacht. und es ist eigentlich alles gut. (K schmunzelt) und trotzdem! wenn sie

eben den berg hinaufläuft mit mir oder so, dann komme ich weniger ins schnaufen also sie, oder? und ich denke es kann nicht nur training sein, weil äh sie müsste das locker schaffen. und ja es ist ein bisschen alles miteinander. also sie ist letztes jahr dann noch lange krank gewesen. sie hat pfeiffersches drüsenfieber gehabt im frühling. und sie ist etwa drei! monate lang nicht so zwäg gewesen, oder? und ich meine dort ist sie halbtags in die schule nach einem zeitchen. zuerst hat sie etwa einen monat gefehlt, oder? und nachher ist sie halbtags in die schule. und das hat ihr eigentlich noch zugesagt (K schmunzelt), oder? dann hat sie freie nachmittage gehabt und dann hat sie auch ihre aufgaben soweit lösen können und machen. und irgendwie hat ihr das ja eigentlich auch gereicht. und natürlich sie hat keinen rückstand wegen dem, oder? sie kommt genau gleich mit. also von dort her eben, vielleicht hat sie schon, sie begreift es sicher schnell, oder? das denke ich auch. aber andererseits ich denke die anderen haben es auch schnell begriffen. also es ist jetzt nicht so dass man dann unbedingt genau so reagieren muss. aber man kann! vielleicht so reagieren, oder?

I/ ja. also da es könnte eben mit anderen sachen noch zu tun haben, so grundsätzlich dass sie, jetzt nicht unbedingt auf die schulsituation in dem moment die schwierigkeiten mit dem;

K/ ja ich denke nicht, ich denke es ist einfach etwas das so nebenbei läuft. und das ist früher nicht so gewesen und dann ist es irgendwann gekommen und jetzt ist es auch schon wieder ein bisschen besser, oder? also jetzt ist es ein bisschen weniger schlimm. aber ein zeitchen lang ist es schon schlimm gewesen. eben für sie im turnen zum beispiel hat sie gefunden sie mag nicht und so. also das hat man schon gemerkt. aber jetzt geht es ihr eigentlich soweit, ja nicht perfekt aber schon ein bisschen besser.

I/ ein bisschen besser. ähm, ist mal irgendwie etwas äh haben Sie schon einmal sachen ausprobiert jetzt auf die schule bezogen oder die lehrerin sachen ausprobiert wo sie gemerkt hat irgendetwas läuft vielleicht nicht ganz so gut für sibylle?

K/ ich! denke eben nicht. weil in der schule merkt man das nicht. ich denke sie versteckt das ja, oder?

I/ hm, wie macht sie das? denken Sie?

K/ ja da ist sie einfach angepasst (K schmunzelt) und macht ihre sachen und rebelliert eigentlich nicht und sagt nicht was sie dann will oder was sie stresst. aber eben sie kommt dann nach hause und kommt ausrufen über die lehrerin und wie sie "wir hassen sie" und so. und ich denke die lehrerin an und für sich meine ich! ist eine gute lehrerin. also wenn wir so sehen wie sie arbeitet mit den kindern. dann muss man sagen, ich denke sie ist wirklich gut. sie gibt! vielleicht eben sehr viele aufgaben zum beispiel. aber sie weiss das auch gar nicht das kommt dann noch dazu. die netten kinder und nicht nur sibylle sondern die klasse so mindestens von denen wo ich es weiss sind natürlich so dass dann steht wieviel zeit dass man brauchen könnte für diese aufgaben, oder? und dann steht vierzig minuten zum beispiel. und auch wenn sie eine stunde oder noch länger hätten an diesem blatt dann schreibt sie einfach vierzig minuten auf. weil es geht! nicht das image wird verschlechtert wenn man dort schreiben würde man hätte sechzig minuten, oder? also es ist einmal so weit gegangen wo ich dann gefunden habe ja es ist jetzt wirklich völlig! daneben (K schmunzelt), dass ich dann der lehrerin einfach das gesagt habe, oder? aber das ist dann soweit abgeschlossen gewesen und und basta. und ich denke wenn man der lehrerin etwas ankreiden kann dann ist sie nicht flexibel oder findet das dort nicht heraus bei den kinder dass das eigentlich viel mehr aufwand braucht. also ich denke vielleicht könnte man es herausfinden wenn man mal eine stunde macht in der schule wo man schaut ja wie lange brauchen sie jetzt in der schule für das was ich einschätze braucht es vierzig minuten, zum beispiel das könnte man so ein bisschen machen. aber ich denke das macht die lehrerin nicht und das ist etwas das sie meine ich, ich glaube sie meint; also wenn ich eben morgen zu ihr ans elterngespräch gehe dann meine ich sie sagt "sibylle ist eine gute schülerin. sie macht das tiptop, kein problem alles bestens" oder? und ich! bin die die sagen muss "ja es ist eben schon nicht alles so bestens" und die frage ist eben mein! kind hindert mich eigentlich daran das zu sagen. aber ich werde morgen sicher etwas sagen, oder? aber sie hat das gefühl, spuren nicht auffallen (K schmunzelt) und so. ja. das ist das.

I/ ist sibylle dabei morgen bei dem gespräch?

K/ ja sie ist dabei (K lacht). bin auch; genau doch doch. jaja also sie weiss es auch, oder? sie weiss es auch dass wir etwas sagen werden. dass man nicht immer nur schweigen kann und ich meine sie hat jetzt noch einmal ein jahr vor sich, oder? ich meine gestartet in der vierten ist ja vielleicht noch relativ gut. und dann hat das langsam ein bisschen zugenommen mit diesen mühen die sie hat. und jetzt langsam ja denke ich jetzt ist es wirklich an einem punkt der sehr mühsam wird. und sie hat das glück dass sie noch mit kindern in der schule ist die sie gerne hat, oder? so dass sie es eigentlich gut hat in der klasse und ich denke das hält sie noch daran, oder? darum geht sie eigentlich noch. also wenn sie jetzt dort auch noch mühe hätte denke ich dann wäre sie jetzt nicht mehr in dieser klasse, also.

I/ was denken Sie also wenn Sie jetzt so Sie kennen sibylle wahrscheinlich am besten was müsste für sie anders laufen dass sie lieber gehen würde? sie scheint ja jemand zu sein der schon interesse hat aber wenn es nicht schule ist ist das alles ein bisschen spannender als die schule, oder? äh was müsste dann in der schule anders laufen so wie Sie sie kennen?

K/ also eben ich denke was sie vermisst - also was sie ein bisschen! vermisst so ein bisschen die Herzlichkeit von der Unterstufe. Das ist vielleicht etwas, oder? + so die Unterstufe ist quasi

I/ hm so ein bisschen das emotionale? +

K/ ja genau, oder? und das ist jetzt sicher nicht mehr so wie das eben in der Unterstufe gewesen ist. Das ist sicher ein Punkt. und das andere denke ich es müsste wie flexibler sein. und ja vielleicht müsste man mehr individuell arbeiten können. eben es stinkt ihr wahnsinnig! wenn sie so Malrechnungen lösen muss oder Geteilrechnungen wo sie das Gefühl hat sie kann es schon. eben man müsste es probieren ob sie es dann wirklich schon so gut kann, oder?

I/ das ist für Sie nicht so sicher ob sie es wirklich kann?

K/ ich weiss nicht. sie hat zum Beispiel (K schmunzelt) jetzt zum Teil Prüfungen nachholen müssen wo sie eben krank gewesen an verschiedenen Orten oder mal zum Zahnarzt musste oder so. und dann, hat sie jeweils sehr schlechte, also sehr schlechte für ihre Verhältnisse schlechte Prüfungen gemacht mit einem vierer oder mit einer viereinhalb oder so. und ich denke das ist die Frage warum kommt dann das dort, plötzlich? also hat sie dann dort etwas nicht mitbekommen? oder stresst es sie wenn die anderen irgendetwas anderes machen? das kann auch noch sein, das ist so. aber, nein für mich ist es nicht im letzten klar ob sie es wirklich! so gut kann. also bezüglich Einmaleins zum Beispiel das man ja einfach auswendig können muss! denke ich ja dort sie nicht so mega super speziell. sie checkt es ja vielleicht schnell, oder? das sti- also ich denke das stimmt, oder? sie weiss schnell wie das geht. aber vielleicht ein bisschen Training schadet ja auch nichts. aber das stinkt ihr ganz extrem, oder? und ja die Frage ist wenn sie das hinunter schrauben könnte, oder? wie dort wo sie halbtags in die Schule ist das ist schon darin gelegen und vielleicht könnte man das da hinunter schrauben und sagen "ok machst du ein bisschen weniger" oder? nebenbei macht sie sehr gerne Musik eigentlich. aber! (K schmunzelt) das Problem ist auch dort wieder die Frage von der Zeit, oder? es ist natürlich auch wieder etwas dass sie muss! im Vergleich zu zu auf dem Sofa liegen und ein Comic lesen. es ist auch etwas wo man ein bisschen arbeiten muss daran und wo man dahinter muss. und, eigentlich macht sie es gerne aber je mehr! Aufgaben dass sie auch hat desto mehr leidet natürlich dann auch das, oder? das ist dann ein bisschen ja-a. eben und manchmal denke ich sie ist der Belastung nicht gewachsen auf eine Art. aber weniger von der Leistung mehr vielleicht eben emotional oder so.

I/ emotional und das andere das ich noch so; also einerseits habe ich so das emotionale so ein bisschen gehört dass sie da dort vielleicht ich würde jetzt sagen vielleicht von der Entwicklung her noch so ein bisschen ist eben noch ein jüngerer Kind.

K/ ja anhänglich und genau

I/ anhänglich die Lehrerin auch noch so ein bisschen für sich und so. ähm nicht jetzt sie kommt jetzt in die sechste, oder?

K/ ja genau.

I/ nicht so wie ein vielleicht schon bald Pubertierende, oder? sondern so noch so ein bisschen wie eine jüngere. und andererseits so höre ich noch so äh hohe Selbstständigkeit und Eigenverantwortung mit dem Wochenplan das ja, das ist eine hohe Eigenverantwortung und Planung wo sie lernen müssen und machen dass diese zwei Sachen noch so ein bisschen schwierig sind, ja.

K/ genau das ist so. das ist sicher so.

I/ an was; Sie haben gesagt eben Sie seien nicht so sicher ob sie eben unterfordert oder überfordert ist.

ähm an was würden Sie merken dass sie es wirklich also jetzt voll im Griff hat? sagen wir jetzt in der Mathe oder auch in der Sprache.

K/ ich denke mit den Kontrollen, oder? also das ist schon so diese Lernzielkontrollen. aber sie ist natürlich in dem Programm drinnen das sie machen muss und dann am Schluss macht sie eine gute Lernzielkontrolle, oder? und die Frage ist einfach, sie will ja mit weniger Aufwand eigentlich das schaffen. aber irgendwo ist die Schule auch wahrscheinlich zu wenig flexibel um ihr das mit weniger Aufwand gewähren zu können.

I/ das würde sie wollen. Sie haben den Eindruck Sibylle würde sagen "ich will lieber weniger machen." ähm dass sie dann motivierter wäre. es hat ja auch noch ein bisschen ein Motivationsaspekt.

K/ vielleicht ja vielleicht. also weniger Aufgaben wäre für sie sicher positiver, oder?

I/ wie für die meisten Kinder in dem Alter.

K/ (K lacht)

I/ das ist jetzt nicht sehr speziell hm

K/ ja, ja gut vielleicht. wobei ich denke es gibt schon noch Kinder die verschieden daran gehen, oder? ihr merkt man es dann wirklich! an wenn sie es machen muss dass es ihr wirklich mega stinkt, oder? und das denke ich das ist schon noch ein bisschen unterschiedlich. also ich denke ähm an Damian der jetzt im ersten Gymi ist. und der die Aufgaben auch er hat auch einen Wochenplan gehabt aber von Montag bis Freitag und er hat auch seine Aufgaben gehabt von seiner Leistungsgruppe die er lösen musste. und das ist ja auch schwierig gewesen für ihn dass eben bis am Freitag morgen zu haben weil eben dann ist er auch ins

unihockey und in die gitarre und ähnliches und so und hat nicht so: übertrieben viel zeit gehabt. aber er ist dann doch noch mit einer bestimmten lust daran trotzdem. also ihm hat es weniger gestunken dabei, oder?
I/ hm also der motivationsaspekt der ist dort anders gewesen?

K/ ja denke ich.

I/ hm obwohl es manchmal auch nicht lässig ist das dann zu machen.

K/ nein sicher nicht. und es ist auch dort gewesen manchmal am donnerstag am abend hat er halt er noch zwei stunden etwas machen müssen und die sätzlrechnungen sind nicht einfach gewesen. aber irgendwie hat er gefunden ja ich muss die lösen und es ist ok. und bei der sibylle ist es vielleicht mehr so sogar dass wenn sie dann etwas, ja dann hat sie halt nicht die aufgaben von drobersdorf in dem buch drinnen (K schmunzelt) und dann hat man da so verschiedene sätzchenrechnungen machen sollen und, sie schaut es dann wie nicht als herausforderung an dass sie das kann sondern dann findet sie dann bald "ich kann das nicht" und "sag mir jetzt wie das geht" und sage "ja ich sage dir sicher nicht genau wie das geht. ich schaue mal an wo du ein problem hast oder irgendetwas" aber, sie hat dann wie das gefühl dort jetzt kann ich das halt nicht und das stresst mich jetzt. und warum muss ich jetzt das machen? oder? und das ist für mich dann auch, eben das ist ein teil von von dort wo ich nicht so! sicher bin ob sie wirklich in der mathe mit weniger durchkommen würde. ich denke für die sprache ist es für mich klar. was das lesen anbelangt und was das schreiben anbelangt und ähnliches dort ist es für mich klar. dort ist sie klar über dem; ja im obersten niveau von den kinder, oder? denke ich. aber bei der mathe ist es für mich nicht ganz klar.

I/ was denken Sie würde sibylle sagen wenn man sie fragen würde? wo sie steht in der mathe im vergleich zu den, kolleginnen und kollegen in der schule?

K/ sie steht gut da.

I/ würde sie sagen?

K/ sie steht auch gut da wenn man eben die normalen lernzielkontrollen anschaut steht sie gut da. also sie steht nicht zu oberst, es gibt solche die machen jetzt laufend sechser. aber sie macht laufend fünfeinhalber zum beispiel, oder? in der normalen, eben.

I/ und wie ist ihre gefühl würde sie das auch sagen? würde sie sagen ich bin so bei den wirklich guten? oder was würde sie so sagen wenn ich sie fragen würde?

K/ doch ich denke sie könnte das schon sagen dass sie zu den guten schülerinnen gehört.

I/ zu den guten würde sie sagen nicht zu den sehr! guten, zu den guten?

K/ ja gut sie sagt auch manchmal sie sei die beste, oder? das sagt sie schon auch manchmal klar. aber ich denke sie relativiert auch. ob jetzt; sie sieht auch dass die sprache und das lesen; und eben dann lesen sie irgendein buch, oder? und dann müssen sie irgendwie die ersten fünfzehn seiten lesen und sie hat am nächsten morgen das ganze buch gelesen, oder? also sie ist auch eine extreme leseratte, oder?

I/ hm, also dort ist die motivation anders? dass sind das so ausnahmen?

K/ absolut weil sie liest sehr gerne, oder? und dort kann sie dann; und eben da aber das ist auch ein grund, oder? sie liest dann drei stunden ein buch statt dass sie irgend etwas von ihrem wochenplan machen würde das ja vielleicht auch gut wäre man würde schon ein bisschen anfangen mit dem und nicht alles nach aussen schieben, oder?

I/ aber auch bücher in dem fall von der schule? also eben fünfzehn seiten müsste sie und sie liest dann wieder das ganze.

K/ auch ja ja. sie liest dann das ganze und dann muss sie es nämlich dreimal lesen am schluss weil einmal liest sie das ganze dann liest sie wieder bis dort wo die anderen lesen mussten auf das nächste mal, oder? und am schluss liest sie es dann noch einmal weil es eine prüfung gibt darüber, oder? (K schmunzelt) also das macht sie dann schon und das macht sie auch gerne und sie hat auch alle harry potter schon dreimal gelesen oder viermal oder so. jedes von diesen „schünggen“ oder? also sie ist dort durch extrem. oder auch wenn sie den wochenplan gehabt hat dann steht jeweils mindestens dreissig minuten lesen. und dann sage ich "du vergiss das einfach machst du einfach ein häkchen. musst dich um das nicht kümmern. kümmere dich bitte um diese mathe dort oben oder vielleicht um die sprache wo man noch etwas schreiben muss" aber sie muss nicht zu mir kommen und sagen "du aber weißt du wochenplan steht auch ich muss dreissig minuten lesen." da habe ich gesagt "das kannst du von anfang abhacken."

I/ müsste sie gar nicht.

K/ nein weil das machst du ja sowieso. und und irgendwie wie das ist dann für sie auch ein bisschen eine ausrede, oder? sie findet dann ja ähm + ich mache jetzt das. genau.

I/ ich mach ja etwas. ja. + - gibt es so bei sachen die sie eben nicht so gerne macht wo sie nicht so wahnsinnig motiviert ist gibt es auch ausnahmen? gibt es sachen wo Sie sie wie können oder wo es sie selber packt? oder wo Sie sie packen können bei sachen ja eben mathe scheint ja in dem fall nicht gerade ihre Lieblingsbeschäftigung zu sein.

K/ nein hhm- ja nein ich denke man kann sie nicht besonders positiv motivieren. also sie tut auch nicht so, also zur faulheit sie fährt auch nicht so gerne velo oder wenn man irgendwohin laufen sollte oder so dann;

ja es geht so. man kommt dann nie so genau daraus ja mag sie wirklich nicht? oder tut sie jetzt nur so? oder, also ja ich denke so ein bisschen was mit anstrengung verbunden ist hat sie einfach nicht so freude, oder?

I/ sie will es lieber vermeiden die anstrengung?

K/ ja ich denke schon, ja.

I/ und mathe ist so ein bisschen anstrengend und in dem fall so ein bisschen sportliche in anführungszeichen so ein bisschen diese geschichte.

K/ ist durch aus auch einmal ein bisschen anstrengend. wobei wenn sie in der schule sport hat ist klar dann will sie auch gut sein und dabei sein.

I/ nicht auffallen.

K/ nicht auffallen und überhaupt gut ist sein ist sowieso immer gut, oder? das ist klar, also ja. aber das ich! sie jetzt mal könnte für mathe motivieren oder weil es jetzt eine spannende sache wäre oder weil ich finde dreiecke zu konstruieren was der bruder jetzt gerade machen muss sei ja wirklich noch lässig, sei wirklich noch spannend, sei denksport. das findet sie dann also gar nicht. das findet sie jaja.

I/ hm findet sie gar nicht

K/ nein also lieber nicht, oder?

I/ ist es mal irgendwie in der karriere von sibylle zur diskussion gestanden dass sie vielleicht ein bisschen mehr! förderung brauchen würde? also nicht weil sie es nicht kann sondern das gegenteil weil es vielleicht für die motivation gut wäre oder weil sie sonst abhängt und findet das ist ja eh langweilig was die da alles machen.

K/ nein ich denke nicht. also es ist nicht von der lehrerin kommt es zu mindest nicht, oder? es wird nicht die frage von dem universicumkursen zum beispiel.

I/ zum beispiel in der stadt z., genau.

K/ genau und das ist nicht. also die lehrerin macht das glaube ich nicht. ah sie hat mal im schulhaus etwas gehabt. ah stimmt, ok. im schulhaus hat es mal eine begabtenförderung gegeben genau. und das sind ein paar kinder gegangen. das einfach eine studentin gewesen die mit den kindern etwas spezielles gemacht hat. und, ja sie hat es vielleicht zuerst einmal nicht so lässig gefunden. zweitens musste man aus der klasse heraus das fällt auf, oder? (K schmunzelt) und

I/ da fällt man wirklich auf ja.

K/ ja genau. und am schluss ist es so gewesen dass sie gesagt hat "und ich will gar nicht gehen. und frau gysi kann nicht sagen ich muss gehen", also das ist die lehrerin, oder? "sie kann nicht sagen ich muss gehen" und äh irgendwie vielleicht ist sie noch ein paar mal gegangen bis dann das soweit wieder irgendwie ferien und dann fängt es wieder neu an oder so. und am schluss ist jetzt das sowieso nicht mehr weil die studentin ist jetzt glaube ich fertig. und jetzt gibt es diese programm sowieso nicht mehr. aber dort ist sie schon einmal erfasst gewesen in dem sinn. aber jetzt läuft aber die förderung über die bonusaufgaben oder? die man hätte auf diesem wochenplan. und wo aber natürlich wenn die anderen aufgaben schon vier stunden zu tun geben eben wie gesagt die sibylle ist dann sicher nicht bereit noch irgend etwas von dem bonus zu machen.

I/ zusätzlich zu machen.

K/ und zum teil sind die bonusaufgaben, ja wie soll ich sagen? sie sind so ein bisschen mit raten verbunden denke ich. es sind es sind nicht immer! herausforderungen für den kopf sondern es ist zum teil auch, ja so kombinationssachen wo man zeugs einsetzen muss, verbunden mit dem kopf aber es ist nicht eindeutig, oder? man könnte eine eins oder eine fünf einsetzen zum beispiel bei so einer rechnung die da mit symbolen gerechnet wird zum beispiel. und dann dann stinkt es ihr eigentlich schon weil man kann das quasi anschauen und sagen ja gut jetzt hat es dummerweise eine eins oder eine fünf und wenn man jetzt beide einsetzen muss dann muss man ja wie schon zu viel arbeit machen. also sie auch von dort her es ist nicht so dass sie sich anspornen lassen würde. aber ich denke das ist jetzt etwas das wir probieren, oder? also ich werde jetzt morgen der lehrerin sagen dass wir jeweils sämtliche aufgaben anschauen werden die man machen kann und dass wir selber schauen was sie gerne machen will und dass wir irgend so etwas machen. und ich nehme an sie steigt darauf ein. sie ist zwar sicher nicht begeistert (K schmunzelt) weil sie findet alles kinder müssen mal die obligatorischen machen, oder? darum heisst es ja obligatorisch und dann gibt es dann noch bonus. und dann haben sie noch verschiedene anzahl sternchen schwieriger leichter und so. also so wie es die lehrerin einschätzt.

I/ aber sie haben den eindruck frau gysi ist schon der meinung dass die kinder noch müssten das obligatorische machen?

K/ ja richtig.

I/ und für Sie wäre mehr so die richtung es wäre auch wichtig dass die kinder, also dass jetzt sibylle könnte ein bisschen individualisierter äh unterstützt werden oder respektiv für die motivation das machen was ihr ein bisschen mehr flexibler das ihr mehr liegen würde.

K/ genau. ich glaube wir müssten also nicht unbedingt was ihr mehr liegt weil dann würde sie alle sprachblätter machen. das würde sie dann machen, oder? und, ich denke es muss mehr das sein hey ist es mal noch etwas neues? ist es etwas das du vielleicht noch nicht so gut kennst oder so? und dann vielleicht ist sie motivierter. aber etwas muss ich noch sagen sie hat natürlich auch mega! angst vor dem dass sie etwas falsch macht. (K schmunzelt) weil sie hat letzthin ein blatt gehabt man musste ähm statt "sagen" musste man so verschiedene wörter hat es gehabt eine ganze liste. und die einen sind gewesen "laut" und die anderen sind gewesen "leise" also flüstern und schreien und so. und dann hat es solche gehabt die geheissen hat einfach sagen anstelle von sagen und die anderen sind gewesen im gespräch. und erwiedern ist so klar im im gespräch, oder? und vielleicht ähm bemerken kann man vielleicht mehr zu sagen tun. aber es ist nicht! so mega klar! die unterscheidung, oder? und dann kann sie natürlich eine stunde lang über dem blatt könnte sie eine stunde lang über dem blatt hocken und studieren wie kann ich es jetzt machen dass am schluss diese linien ausgefüllt sind achtzehn das sieben da fünf da und da noch /

I/ völlig korrekt will sie es machen.

K/ alles! muss richtig sein, oder? und ich habe gesagt "hör es ist nun einfach nicht so eindeutig und jetzt schreibst du das einmal hinein und jetzt schaut du mal und wenn du halt dann merkst hey da hast du eines zu wenig dann tauschst du halt mal aus und so. sie ist dort wie nicht flexibel. sie hat dann angst es ist zu viel falsch, oder? und ich sage bei so sachen; also bei mathe kann man sagen es ist richtig oder falsch, oder? aber bei so einschätzungssachen die sowieso nicht so klar sind, eben wie laut leise finde ich ok das ist wenigstens noch klar. aber das andere da finde; und das ist auch irgend so ein sprachblatt, oder? und da kann sie natürlich in dem verhangen sein und, da dünkt es mich da fehlt ihr eine art selbstvertrauen oder die sicherheit zu sagen "hey das kommt jetzt nicht so darauf an. ich mache das jetzt so wie ich das finde. und wenn es halt falsch ist ist es halt falsch." aber das ist schwierig ihr das zu nehmen, oder?

I/ ja also so sehr! hohe anforderungen auch an + an die leistung

K/ an sich persönlich. +

I/ an sich persönlich. grosse unsicherheit die dann ist. also ein bisschen wenig sagen "ich kann das eh das ist richtig so. und wenn es nicht richtig ist gibt es halt einen fehler."

K/ genau das ist doch egal, oder? ja genau. und dann korrigiert man es halt, oder? was soll das ganze? aber ich denke das hat sie schon noch mühe, oder? durch, es geht eigentlich wie mit den minuten die man nicht so hinschreiben kann wie man sie gehabt hat, oder?

I/ ja genau zu wenig selbstsicherheit.

K/ ja. einfach sagen zu können "und es ist so. und frau gysi ist nicht die die alleine recht hat" oder? und wenn die anderen halt nur vierzig minuten schreiben aber wahrscheinlich! alle viel mehr gehabt haben dann kann man ja auch mal hin stehen und sagen "los ich glaube du hast auch mehr gehabt. aber ich habe es jetzt einfach hingeschrieben" was soll es, oder?

I/ also die frage wäre da eigentlich wie sie, äh sie schätzt ja sich selber als mindestens! als gute schülerin ein. vielleicht ist sie ja sogar eine sehr gute schülerin, ähm aus der sicht von der der lehrerin oder aus der sicht überhaupt von den fähigkeiten die sie mitbringt. die frage ist wie sie das eben ein bisschen besser spüren könnte um auch zu sagen "ich kann das so gut dass das schon richtig ist. und wenn es nicht richtig ist macht es auch nichts wenn es einmal ein fehler ist." also wie sie das besser spüren kann um auch die sicherheit zu haben das ist schon richtig. und weniger so das angepasste konforme verhalten zeigen muss die mädchen halt so ein bisschen haben häufig. äh es ist so ein bisschen im klischee drinnen, oder? wenn ich viele mädchen sehe die äh wirklich äh eigentlich viele fähigkeiten haben.

K/ ja aber sie wollen einfach so eben in der masse drinnen so ein bisschen

I/ mitschwimmen.

K/ ja genau (K schmunzelt)

I/ ja mitschwimmen und möglichst nicht so die ecken und kanten zeigen die man vielleicht hat. wo man zu hause schon zeigen darf aber da nicht. ja Sie haben gesagt es sei ihr nicht so wohl an was merken sie das zu hause? das eine sind eben so die wirklich psychosomatischen sachen so ein bisschen das schnaufen das ist so vielleicht etwas wo Sie gesagt haben hat vielleicht nicht gerade einen zusammenhang. hat sie noch andere sachen wo Sie den eindruck haben merken.

K/ also sie ist äh relativ lustlos beim aufstehen. sie kommt manchmal nach hause und heult noch und sagt "ich will nicht in die schule am nachmittag" oder so. oder ich habe sie auch schon zu hause gelassen und habe gesagt "ist ja egal." also - ja sie ist nicht so begeistert. also ich denke es gibt sachen wo sie sich begeistern kann! und wo sie dann gerne mit anderen kindern eben spielt und so. aber wenn es so um die schule geht und alles dann ja: dann ist sie halt einfach so ja-a man fragt, das ist dann einfach man sieht es ihr an dass es ihr nicht wohl ist, oder?

I/ Sie sehen es ihr an?

K/ ja.

I/ frau gysi? wenn Sie ihr sagen

K/ nein ich glaube dort kehrt sie sich um.

I/ ja dass man es gar nicht sieht. also dass frau gysi gar keine chance hat eigentlich das zu sehen?

K/ ja das meine ich. ich denke sie ist in dieser klasse drinnen sie schwatzt mit ihren kolleginnen jetzt sitzt sie noch neben ihrer freundin, oder? und so. ich denke man merkt das ihr nicht an.

I/ das ist also noch ein bisschen schwierig.

K/ ich glaube es ja.

I/ also sie macht es gut könnte man sagen.

K/ ja eine gute theaterspielerin genau (K schmunzelt). ja. aber so jeden morgen "ich stehe nicht auf" oder oder (K schmunzelt) wann geht sie am freitag äh am samstag wann kommt am sonntag das erste mal "ich gehe am montag nicht in die schule" oder? das ist schon unsere frage gewesen.

I/ ist das schon fast ihr spielchen wann kommt das das erste mal?

K/ ja genau, oder? also es ist vielleicht nicht immer gleich und; gut dann ist mal projektwoche ok dann freut man sich auf das. aber dann nachher zählt sie wieder die wochen wie lange es geht bis man wieder ferien hat und so. also es ist wirklich, ja ich denke sie läuft so durch diese schule und es stinkt ihr und zählt so wie lange geht es? und was muss ich noch? und so, oder? und von da her ist dort sicher nicht optimal, also das ist für mich schon lang klar, oder? aber eben extra elterngespräche konnte man ja machen. und dann findet sie wieder "nein" und letz- ähm von den sportferien bis ostern hat sie sich ein bisschen hat sie sich ein bisschen zusammen genommen in dem sinn (K schmunzelt) weil sie hat sehr viele sachen gewollt. also sie wollte kleider haben, oder? das ist dann so bei diesen jungen mädchen, oder? schöne kleider und so. und ich habe gesagt "höre du kannst dir schon so viele schöne sachen wünschen aber ich wünsche mir eigentlich auch etwas. ich wünsche mir einfach dass nicht am morgen schon eben mit so einem missgelaunten gesicht daher kommst und dass du halt einfach die schule halt so nehmen kannst wie sie ist. es gibt halt einfach montag bis freitag und dann gibt es noch wochenende und es gehört halt einfach dazu dass man auch in dieser schule ist." und dann hat sie in dieser zeit hat sie sich eigentlich sehr zusammen genommen. und es ist ihr eigentlich dann also für mich! ist es dann angenehmer gewesen, oder? und dann habe ich gesagt "ok von mir aus machen wir das kaufen wir dir diese kleider" und so (K schmunzelt) und es ist natürlich prompt so weil man wahrscheinlich denkt kommt es unter einem bestimmten druck fällt es wieder zurück, oder? und jetzt sind wir wieder beim zurück, also es ist eigentlich klar, oder? das kann man nicht lang durchhalten. aber für mich ist es natürlich auch so dass man sich selbst! noch hineinsteigern kann, oder? ich denke eine bestimmte ähm positive grundhaltung wenn sie das jetzt durchziehen gekonnt hätte wäre das ja noch angenehm gewesen. aber offenbar ist es zu viel verlangt von ihr dass sie diese positivere grundhaltung einnehmen kann.

I/ sie ist wie so, genau. eine grundstimmung die für sie nicht so ist wie Sie sich wünschen würden. wenig begeisterung und lustlosigkeit dieser schule gegenüber. eben überhaupt sie schleppt sich so ein bisschen durch den schulalltag hat man so den eindruck.

K/ jaja, jaja! wirklich.

I/ und kaum ist sie da beim schulzimmer ist das ein bisschen anders + hat man wahrscheinlich nicht mehr so den eindruck dass sie schleppt.

K/ ich denke dass sie es nicht zeigt, genau. +

I/ was denken Sie also wenn man jetzt da phantasieren würde und ihre freundinnen oder ihre kolleginnen fragen würden, was denken Sie würden die auch sagen "ja die sibylle die findet das nicht so lässig in der schule"? oder merk- merken die das wohl auch nicht? oder geht es denen gleich?

K/ also sie hat eine eben, also die nina die hat sie einmal gehabt und äh ich denke mit

I/ rebsamen nina?

K/ ja genau. mit ihr hat sie es sehr! gut, oder? das ist ihre wirklich beste freundin von der schule. und, ich denke sie! würde es vielleicht ein bisschen das wissen. aber vielleicht mehr durch das dass sie sieht also die nina die hat jeweils den wochenplan am donnerstag gemacht, oder? und sibylle fängt erst am donnerstag an, also nach dem motto (K schmunzelt). und ich denke das ist so ein bisschen dort sie würde es vielleicht wenn man sie dann darauf anspricht würde sie das vielleicht wissen weil mit ihr redet sie dann auch über das, oder? aber ich denke andere kinder die sehen nur die sibylle die macht das gut. die kann das. die kann das mir erklären und so. kein problem, oder?

I/ ja also dort zeigt sie so ein bisschen die guten seiten, so ein bisschen das was sie wirklich kann! und das die kinder in dem fall aber auch wissen?

K/ das wissen sie. weil

I/ wenn man sibylle etwas fragt dann hat man eine gute antwort nachher.

K/ zum beispiel genau, oder? und es gibt auch es gibt auch in der schule expertinnen und experten, oder? und sie ist natürlich häufig eine expertin oder ein expert. eben die kann man dann noch fragen gehen anstatt die lehrerin, oder? und das ist sie dann schon. sie weiss das schon, oder? aber das hindert sie ja nicht daran (K schmunzelt) dass es ihr eigentlich stinkt, oder?

I/ ich denke es ist schon noch etwas wichtiges auch eben für das was wir vorher gesagt haben für das selbstvertrauen und die selbstsicherheit zu merken dass die anderen das gefühl haben man könne es. das ist sicher noch so etwas, wichtiges.

K/ das ist sicher positiv für sie ja.

I/ und das andere ist natürlich dann wieder schwierig wenn so quasi diese lustlosigkeit nicht gespürt wird weil sie halt einfach nicht zu spüren ist.

K/ ja.

I/ das ist ja dann der teil der in dem fall auch nicht zu spüren für die kolleginnen ausser vielleicht für nina.

K/ ja genau. ich denke es. weil die anderen mit den redet sie halt nicht so über das jetzt. und dann ist das klar. und bei der nina ich denke sie würde es sicher wissen dass sie also dass sibylle den wochenplan nie gemacht hat wenn ihn nina gemacht hat, oder? so. dass das

I/ funktionieren sie irgendwie ganz anders in dem fall diese zwei.

K/ bezüglich arbeiten sicher. also ich denke oder es es kommt dann auch so. also sibylle arbeitet nicht! so gerne nicht! so viel aber hat die besseren erfolge. also macht natürlich für nina mal noch eine nachhilfe oder so. also zum beispiel wenn man auf eine prüfung lernen muss dann kommt dann nina mal noch zu uns und dann arbeiten sie miteinander. also das macht sie dann schon, oder? weil sie will ja dass das nina dann auch kann und dass sie möglichst die gymiprüfung auch macht mit ihr und so. und das wäre für sie sehr positiv. aber ich denke die nina die arbeitet für das und sibylle die arbeitet auch ein bisschen für das aber eher widerwillig und und auf dem minimum oder? ja genau.

I/ und diese gymiprüfung was haben Sie den eindruck ist das so ein bisschen so ein ziel das sie jetzt wirklich jetzt so mit mehr elan und mit lust dahinter oder im kopf dahinter geht ist ja ein bisschen früh in der fünften klasse.

K/ (K schmunzelt) ja genau ich denke sie geht jetzt also nochmals ein anderes mädchen die nicht in der gleichen klasse ist die früher in der gleichen gewesen ist erste bis dritte die hat gestern eben gymiprüfungsaufgaben gemacht und dann hat sie gesagt "was?! du machst schon gymiprüfungsaufgaben?"

(K schmunzelt) oder? und dann äh

I/ ende fünfter?

K/ ja genau. und dann habe ich gefunden ja gut habe gesagt sie müsse jetzt noch nicht anfangen aber es komme ja dann bei ihr schon auch mal wenn sie das wolle, oder? und ich denke das ist dann schon noch eine happige aufgabe. weil ich! kann mir vorstellen dass wenn es dann nicht! so leicht ist dass sie dann auch den bettel hinwerfen kann und sagen "hey das ist mir zu schwierig" oder "ich komme nicht draus" oder "will ich nicht" oder so.

I/ dass der elan schnell abnimmt.

K/ das durchbeissen bin ich nicht so sicher ob sie das dann wirklich macht. aber ich meine wir lassen uns mal überraschen vielleicht ist wirklich eben die motivation so gross dass sie das dann schon können will. aber

I/ wie ist es für Sie als eltern? was was äh was haben Sie den eindruck das wäre etwas gutes wenn sie das probieren würde? würde ihr noch entsprechen von dem was sie mitbringt wo sie irgend dass das dann eher motivierend sein könnte wenn sie dann einmal ein bisschen schwierigere sachen machen muss? oder haben Sie den eindruck ja also lieber

K/ nein ich denke sie muss es probieren eigentlich. weil ich glaube es kann sein dass es durch das eben besser wird. und ich höre auch also ja gerade ein mädchen das jetzt mit dem damian jetzt in der klasse ist da eben habe ich letzthin mit dieser mutter geredet und die hat gesagt "ja das ist bei meiner tochter genauso gewesen und jetzt ist sie auf die welt gekommen. jetzt sieht sie jetzt muss man und jetzt kann man und jetzt geht sie auch viel lieber" oder? und ich denke es ist eine chance. und man muss das probieren. aber wenn es natürlich so weiter geht dass es ihr immer noch stinkt und latein muss gelernt sein um das kommt man nicht herum, oder? dann ja dann denke ich dann dann ist es halt trotzdem nicht das richtige. wobei dann ist die frage was ist dann das richtige? oder? aber, ich meine sie muss es machen sie muss das probieren und sie will? es auch eigentlich so. und dann sie man es was sie damit macht, oder?

I/ wenn ich jetzt sibylle fragen würde was würde sie sagen äh wenn ich sage "deine eltern was haben die das gefühl das kommt gut mit dem gymi? du sollst das machen. oder oder das ist dir überlassen?" was würde sie sagen?

K/ sie würde schon sagen dass wir das gefühl haben es sei gut. doch doch das schon.

I/ das ist klar?

K/ jaja jaja, doch doch.

I/ die geschwister die gehen auch ins gymi?

K/ ja es gehen beide, oder? in die zweite und die erste.

I/ ja.

Teil 2:

K/ jetzt nicht einfach dann wann sie sollte. also wegen den hausaufgaben, oder? "erledigt seine hausaufgaben unzuverlässig" das stimmt nicht, oder? aber es ist einfach nicht unbedingt

I/ sie macht es aber nicht

K/ "angemessene arbeitsstrategien" ja-a. das trifft nicht zu. "verfügt über angemessene" hm. trifft eher nicht zu. - - - ja gut kopfweh klagt sie manchmal auch aber nicht so, eben wenn sie so völlig am ende ist das ist so ein bisschen die psychosomatischen beschwerden. es ist schon so, oder? manchmal ist sie völlig am ende das ist schon so, das geht in diese richtung.

I/ hm

I/ was denken Sie eben der frau gysi haben wir den bogen auch gegeben. was denken Sie ähm ist wohl da anders.

K/ ich denke schon dass es anders ist. ich denke schon. ich denke sie weiss die - ich denke wirklich sie weiss das nicht alles. also

I/ weil sie es nicht sehen kann? weil sibylle eben so konform sich verhält in der schule?

K/ ja ich denke es. es gibt verschiedene sachen wo sie finden würde es sei ok. also auch da oder da die entwicklung ich denke ich denke sie wird da sicher nicht lauter negativere sachen haben und für mich ist es wirklich negativer weil ich denke es ist wirklich nicht

I/ ja weil Sie es zu hause einfach anders zeigt und kann zeigen.

K/ ja.

I/ ja. jetzt hat sibylle bei den sachen die wir! gemacht haben mit ihr also persönlichkeitsaspekte / und dann so an den leistungssachen die wir gemacht haben hat sie sehr! gut abgeschnitten.

K/ hm hm

I/ ähm erstaunt Sie das?

K/ nein es erstaunt mich nicht. (K schmunzelt) es erstaunt mich nicht weil ich erwarte, also die frage ist haben Sie es nach sprachlichen und mathematischen sachen auseinander dividiert?

I/ wir haben so etwas allgemeines angeschaut das nichts mit sprache zu tun hat.

K/ ja.

I/ und dann haben wir die sprache auch noch angeschaut.

K/ nein das wundert mich nicht. eben weil ich denke das kombinieren das schlüsse ziehen das kann sie sehr gut, das ist so. oder? wir haben letztthin über die blutgruppen geredet und ja wer hat was in seiner blutgruppe? und woher kommt es und so. und für sie ist dann sofort klar gewesen was sie dann hat. und ich denke das ist nicht unbedingt das was eben ihrem alter entspricht von der auffassung. und ich meine das merke ich ja auch. also es ist eigentlich generell. wenn ich meine kindern etwas erkläre und jetzt habe ich noch einen nachbarsbub der manchmal kommt ähm ja vom damian ein kollege und die machen irgendwelche latein aufgaben und ich sagen dann "hey schau doch einmal das ist doch wegen dem und dem ist doch das ein bisschen anders" und die checken das nach dem ersten mal. und dann habe ich irgendwo manchmal ein nachbarskind das auch schon gekommen ist und das ist um den dreisatz gegangen. und ich meine die haben einfach viel mehr mühe, oder? die bis sie das wissen. und von dort her wundert es mich nicht dass Sie sagen dass; eben das ist ein allgemeiner anderer bereich eben wo man schlüsse ziehen muss wo man draus kommen muss. ist keine frage. das ist keine frage.

I/ nicht die schulleistungen! oder? die haben wir nicht angeschaut. weil das kann die lehrerin besser einschätzen als wir das können innert zwei stunden. sondern mehr was bringt das kind so an, fähigkeiten mit ohne seine leistungen ausdrücken zu können.

K/ ja und das wundert mich auch nicht. eben in dem fall wenn sie so einen test macht in richtung IQ test oder überdurchschnittstest dann ist sie irgendwo da oben in dem bereich von den obersten paar prozenten wahrscheinlich, oder? ja eben es wundert das! wundert mich nicht. weil das denke ich das ist so. oder? und trotzdem! wenn sie das einmaleins und die netten matheaufgaben dann kommt das vielleicht nicht so zum zug dass sie dann die innert kurze erledigt hat. oder? das ist vielleicht doch auch noch manchmal der schluss. die lehrerinnen haben dann manchmal das gefühl ja die haben das obligatorische das haben die mit links. das schaffen die eben in zwanzig minuten wenn sie vierzig schreibt. das mag bei ein paar wenigen sachen sein. aber bei so sachen wo man einfach wirklich durchmultiplizieren ein ganzes blatt da kann man noch so gut sein da muss man einfach da muss man einfach durch, oder? und das braucht eine bestimmte zeit.

I/ und dort sind andere fähigkeiten gefragt. also so ein bisschen das durchhalten und so ein bisschen das anwenden von etwas so von einer regel die ist. das kann auch sein dass das gewissen kindern dann einfach auch zu langweilig ist. die auch die äh die auch nicht so die so strategischen ebene auch zu wenig quasi zur verfügung haben. die dann lieber etwas anderem nachdenken als dort.

K/ genau ablenken lassen dann noch.

I/ ablenken lassen. also dort denke ich spielen noch andere sachen eine rolle. und dann gibt es ja auch kinder die quasi nicht so schnell denken aber so sachen können sie dann zuverlässig, oder? + das geht dann relativ locker.

K/ genau, / (K schmunzelt) +

I/ das ist häufig gerade das einmaleins ist äh ganz etwas typisches wo ich mer- wo ich viele kinder habe die das eigentlich gut machen die aber eben gerade wenn es so die sätzchenaufgaben sind und so komplizierte geschichten dann sehr mühe haben aber die eigentlich froh sind wenn es manchmal so mechanische geschichten sind. die vielleicht auch gut auswendig lernen können, oder so. also wo auch noch andere fähigkeiten und fertigkeiten! dann eben gefragt sind. und das ist ähm noch gefährlich dass man das dann gleichsetzt, oder? also dass ein kind quasi die begabung nicht hat nur weil es eine mechnische leistung nicht in dem tempo erbringen kann. das ist noch so ein bisschen ein schwieriger trugschluss.

K/ und das ist dann das was bei diesen bonus und obligatorischen läuft. oder? weil zuerst! kommt das obligatorische und das muss man durch. und eben da ist sie nicht besonders schnell aber auch nicht besonders langsam denke ich. ich denke wenn sie in der klasse dann eben eine prüfungen machen muss dann ist ja diese prüfungszeit die man hat und dort mag sie das zeugs machen, also besonders langsam ist sie auch nicht, oder? aber es ist nicht so dass die die mega gut sind sonst! eigentlich und die bonus noch machen müssten dass die dann das in der halben zeit unbedingt lösen, oder? und das ist vielleicht auch ein handicap von so einem von so einem wochenplan der darauf basiert dass es sehr viel obligatorisches hat und! dann nachher noch bonus, oder?

I/ hm ja das ist unter um- eben unter umständen zu wenig individuell für die kinder wenn es das so, sie müssen es ja in dem fall bei frau gysi von oben nach unten machen.

K/ ja einfach mal die bonus müssen nachher kommen und die obligatorischen kommen zuerst. oder?

Teil 3:

I/ bei ihnen ist praktisch alles so

K/ im schnitt.

I/ im schnitt genau.

K/ wobei das kann ja nicht der durchschnitt von dem sein, oder? und das, also ich habe ein bisschen mühe mit den durchschn- also o- also so weit liegen ja die: blau gelb und violette nicht auseinander dass die einen so weit oben sind und die andere so weit unten. also da: habe ich jetzt

I/ stimmt habe eine frage. das sieht ein bisschen komisch aus, ja.

K/ (K schmunzelt) ja sieht für mich komisch aus, also. weil das wäre jetzt noch genau spannend gewesen wo liegen wir als eltern so hoch und sie so weit, oder? (K schmunzelt) aber in dem fall ist es ein bisschen speziell. also sonst ist es ja, jaja es gibt schon da wo sehr verschieden ist aber es gibt auch /

I/ ja also ich habe schon viele so profile gesehen. es ist nicht so unterschiedlich.

K/ ja gut der ist jetzt ein bisschen verschieden, oder? der finde ich ja ja. sonst geht es noch nein nein sonst finde ich auch ist noch ok, also (K schmunzelt) nicht ganz unterschiedlich.

I/ hm ja. das einzige das da in einem bereich ist der ein bisschen problematisch ist ist die emotionalität. jetzt von dem wo ich jetzt gehört habe würde ich jetzt sagen oder (I schmunzelt) hätte ich jetzt da die hypothese dass sie dass da die vielleicht diese lustlosigkeit darin ist. also so die grundstimmung von sibylle wo Sie spüren da ist irgendetwas nicht ganz so gut. dass das vielleicht für Sie so ein bisschen dort hineinspielt. das ist ja ihre kurve.

K/ ja. genau. ja gut ich denke es gibt zwei sachen. also es ist vielleicht das und es ist, ich denke das kommt von dort her weil ähm mein mann ist ein bisschen jähzornig, oder? und der kann also ausrufen wie verrückt, oder? und ich denke da leiden die anderen darunter und er nimmt das natürlich nicht so wahr. er sagt wir seien einfach zu empfindlich, oder? und ich denke das kommt da zur zum ausdruck. auch bei der sibylle kommt das zum ausdruck weil sie leidet eigentlich auch darunter. sie hat ihn uh gerne und es ist alles ok und dann ist alles wieder gut, oder? aber er kann natürlich extrem einfahren so dass alle angst haben, oder? also das kann er natürlich. und ich weiss nicht ob das bei ihm auch irgendwo zum ausdruck kommt. aber ich denke das kommt da auch zum ausdruck. es ist wahrscheinlich beides, oder? es ist wahrscheinlich das wo eben bei der sibylle nicht so einfach ist und das was mit ihm nicht so einfach ist. das ist eindeutig das.

I/ genau das ist genau das wäre genau diese skala.

K/ genau ich denke das ist die, genau. (K schmunzelt)

I/ ich kann ihnen noch die zeigen. Sie haben dann ja noch die beziehung zur sibylle einschätzen müssen. das ist da. das ist Sie zur sibylle. nein das ist entschuldigung sibylle zu ihnen. und das ist das umgekehrte. dass ich ihnen da das richtige gebe. das ist sehr im; das sind dieselben skalen.

K/ ja genau. jaja.

I/ und da ist jetzt der summenwert immer so schön in der mitte.

K/ genau genau. hm ja das ist für mich auch keine frage. ich denke wir haben eine gute beziehung untereinander. also das ist schon so. das glaube ich schon. das geht schon in diese richtung ja.

I/ hm hat man da den eindruck. und vor allem das ist ähm ihr mann zur sibylle. da hat es eine ganz klare, also wenn ich jetzt das so sehe dann müsste man denken ähm die haben da eigentlich eine sehr gute beziehung. also vor allem was so geht so themen die ja aktuell sind in dem alter. wie fest muss man sie kontrollieren? was hat man das so für vorstellungen und so sachen. wie läuft es mit ähm sachen die erledigt werden müssen? scheint das da zum ausdruck gekommen?

K/ ja gut ich denke das ist wahrscheinlich einfach auch noch der unterschied wie männer und frauen die fragebogen ausfüllen, oder? also das würde ich jetzt schon noch sagen.

I/ (I lacht)

K/ weil ich denke also wenn sie da bezüglich kontrolle und so also, ja-a. also da hat er manchmal ganz andere vorstellung habe ich jetzt das gefühl also dass das so positiv wäre, oder? das finde ich jetzt ist sehr interessant dass er findet es laufe gut wie er findet dann hin und wieder ich tue da viel zu locker äh viel zu viele kompromisse und viel zu viel handeln lassen mit mir und und ähnliches, oder? und dass er dann das so positiv einschätzt das ist jetzt für mich nicht so logisch. aber (K schmunzelt) ja, ja. ja und das ist

I/ das ist sibylle.

K/ ja genau.

I/ die sind alle, die sind sehr ähnlich.

K/ ja. ja. äh wobei der schon am meisten zacken (K lacht)

I/ genau die drei sind ähnlich die sind sehr ähnlich und der hat am meisten zacken auch. kommunikation die da

K/ ja wo er dann findet es sei nicht gut genau. er findet dann mit uns könne man nicht so gut reden, genau. er findet dann mit uns kann man nicht so gut reden dabei äh eben

I/ (I schmunzelt)

K/ es ist einfach die frage wie in welcher art redet man mit uns (K schmunzelt) oder? aber ich denke das ist sein problem dass er das gefühl hat es ist äh; das ist das genau. das ist sein, ja das ist seine sache dass er er kann dann nicht sagen was er gerne möchte. so nach dem motto aber äh

I/ hm wo Sie es viel ähnlicher einschätzen?

K/ ja das kommt halt darauf an wer mit wem; also auf was dass man es bezieht, oder? ich beziehe es auf die ganze familie und denke ja eigentlich können wir gut miteinander reden und gut mit ihm können wir auch reden grundsätzlich aber äh er ist dann eher sturer denke ich als der rest von uns, oder? und äh dass er dann nachher findet die kommunikation mit uns sei nicht so der hit, ja von mir aus. (K schmunzelt) ja.

I/ das Sie haben wirklich recht dieser summenwert der stimmt irgendwie nicht.

K/ das ist irgendwie „kurlig“.

I/ ja muss ich nochmal schauen. weil das ist klar die gelbe ist eher so ein bisschen immer schon ein bisschen unten von den

K/ ja und die blaue ist nie so weit unten und dann soll das irgendein durchschnitt sein. das ist irgendwie uh komisch.

I/ ja das stimmt. da haben Sie recht.

K/ und die rote ist nie so weit oben. (K lacht)

I/ genau also das ist sicher

K/ irgendwie also nein das sind ja die extreme da eigentlich, also. ja.

I/ ja das stimmt etwas nicht. überprüfen wir das noch einmal.

K/ genau.

Teil 4:

K/ ich denke das ist so ein bisschen schwierig dass sie da vorne ist und alle anderen sind dort hinten.

I/ also dass sie alleine da bei diesem lehrer

K/ ja da vorne steht. weil das ist so ein bisschen die situation ja-a herausgeplückt und; gut es kann auch sein dass sie gerade einen vortrag gehalten hätte, oder? dann wäre es eigentlich eine normale situation. aber es kann auch sein dass irgendetwas nicht gut gewesen ist und dann äh

I/ so ein bisschen die situation dass wenn in der schule die kinder zu fest so ein bisschen einzeln da herausgeplückt werden das könnte noch schwierig sein?

K/ ja eben ich denke es kommt darauf an ist es eine situation wo man einzeln ist eben wie bei einen vortrag oder bei irgendetwas wo man gemacht hat äh durchaus im rahmen von vielleicht hat sie da an der tafel noch etwas gemacht oder so. irgend etwas gelöst. dann finde ich ja ok kann man machen. aber, es kann eben auch das andere sein dass es irgendetwas gewesen ist das nicht gut ist, oder? irgendeine, situation.

I/ und wann würde es für Sie schwierig? also was wäre dann so eine schwierige situation?

K/ ja ich denke wenn es eben nicht gut gewesen ist. also wenn sie dann da alleine vor dieser klasse und etwas nicht gut gewesen ist. und die anderen ja, so ein bisschen bloss gestellt. oder?

I/ die gefahr von der blossstellung dass wenn die kinder so einzeln zitiert werden quasi dass das schwierig ist.

K/ so in diese richtung genau. genau.

I/ ja.

K/ also da denke ich das kann positiv oder negativ sein weil, ähm es kann ja einfach sein dass er kommt und hilft und das kind dass das wirklich normal ist und so. es kann aber auch als extreme kontrolle aufgefasst werden und unangenehm "was jetzt schaut er jetzt?" und "mache ich es wohl richtig?" und so. und da wäre wichtig dass man kann also das ähm, geben in der schule. also dass der lehrer kann das verh- also das gefühl vermitteln dass es dass es nicht ein kontrollieren sondern eben ein arbeiten und schauen was was kann man vielleicht noch oder so.

I/ also das kontrollieren das dürfte es nicht sein sondern mehr ein unterstützen ein helfen wenn es notwendig ist und sonst ein sein lassen.

K/ ja genau.

I/ was wäre so was denken Sie wie wie könnte das ein; das ist jetzt ein bisschen schwierig; aber wie könnte das ein lehrer ähm so wie würde man das merken ob es kontrollierend ist? oder ob das jetzt so könnte man sagen mehr wohlwollend gemeint ist?

K/ also wenn er von hinten kommt, oder? ist es vielleicht weniger positiv als wenn er von vorne kommt zum beispiel.

I/ hm jetzt rein von der haltung her.?

K/ ja genau. ich denke wenn er jetzt von vorne kommt und vielleicht ein stuhl nimmt und hin sitzt dann ist es vielleicht besser als wenn er so als wenn er so durch läuft und bei jedem ein bisschen kurz schaut und vielleicht nichts sagt oder so, oder? dann weiss er man ja nicht was hat man gedacht und vielleicht wäre es noch gut wenn er es ja einfach darüber redet was man jetzt heraus gefunden hat. aber ist eine frage von der zeit vielleicht dass man das nicht machen kann.

I/ ja aber das ist jetzt für Sie noch etwas wichtiges also dass es äh ähm eine unterstützung auf jeden fall aber dass Sie da noch ähm, für Sie noch wichtig ist dass es nicht so eine kontrollfunktion hat dass es den kindern wohl ist?

K/ ja.

I/ haben Sie dann den eindruck es könnte auch kippen für ein teil der kinder?

K/ ich denke es. wenn es so eine bedrohliche situation ist. "was? schon wieder kannst du es nicht" oder irgend so etwas, oder? oder oder "kannst du es immer noch nicht?" oder ich weiss auch nicht. dann denke ich ist es nicht gut. wenn man sagen kann "hey, und ah das ist und das ist / und ähnliches und so" und dann äh "ja wie findet man den vielleicht auch noch?" und so. dann dann wird es mehr zu einem positiven zusammenarbeiten eigentlich, oder?

I/ genau so unter dem stichwort es ist wichtig dass man zusammenarbeitet in der schule dass man die kinder unterstützt aber eine gefahr ist dass es dann so eine kontrollfunktion ist vielleicht aus zeitgründen. weil man irgendwie nicht

K/ ja zum beispiel genau. weil man nicht genügend zeit hat um darüber zu schwatzen in aller ruhe oder so. weil ich denke klar jetzt da sieht man zwei, oder? aber wenn natürlich

I/ zwanzig andere noch sind

K/ genau dann ist es schwierig wenn man dann überall hin sitzen muss und so. dann ist die stunde schnell herum. also ja.

I/ hm

K/ als die ist nicht gut gewesen, oder?

I/ ja.

K/ ja ich denke das ist relativ klar und dann sind sie noch so alleine da drinnen. also die frage ist wo ist der rest? und so. also ich denke da ist

I/ ist ein bisschen eine einsam- also die einsamkeit?

K/ ja irgend etwas ist nicht gut. also irgend etwas ist ja nicht gut gewesen, oder? weil das kind ist ja da nicht so zufrieden vorne das weint wahrscheinlich da auf dem tisch, oder? und und irgendwie ist aber auch sonst niemand mehr herum. also das was es tröstet ist ja schon noch da aber aber äh ja was ist mit den anderen? und und so. und vielleicht müssen sie noch nachsitzen oder irgend so. also ich denke das ist von dort her nicht gut.

I/ also jetzt von der lehrerin aus könnte man da sagen wichtig auch dass so sachen ähm, dass sie da auch unterstützung bieten könnte wenn so äh der scheint es nicht gut zu gehen wenn da so negative geschichten herum sind. dass sie die kinder nicht alleine lässt so? in so emotionalbelastenden situationen.

K/ genau.

K/ ja und dem ist es auch nicht so wohl da, hä? (K schmunzelt) der sitzt; irgendwie ist es schon noch bezeichnend immer die anderen stühle sind auch leer. wobei die hefte sind noch da, aber äh der sitzt da auch so ein bisschen alleine und ja gut vielleicht ist es auch; eben ich denke es ist noch schwierig. vielleicht ist es auch äh ich denke es kann auch eine gute nachhilfe-förderstunde sein. es könnte es ja auch. also ich denke es ist noch; ja vielleicht ist auch schon abend und ist bereits ein bisschen müde (K schmunzelt) oder so. aber äh, ja ich denke es ist noch, der sieht jetzt eher ein bisschen gelangweilt aus für mich. und äh - ja ist so allein wieder da, oder? irgendwie die frage ist was machen all die anderen? durften die schon nach hause und er muss! jetzt noch da sein oder so. und äh das andere wenn ich es positiv sehen kann ich auch sagen ok da nimmt sich jemand zeit der da drüben ist ähm der jetzt mit ihm noch ein bisschen etwas arbeitet und sie reden jetzt und so. und er ist jetzt schon ein bisschen; ja darf auch einmal so im pult sitzen. also das kann auch positiv sein. es muss nicht nur negativ sein.

I/ also es dürfte durchaus sein dass man mal so ein bisschen ein time out nimmt quasi in der schule. höre ich das richtig? das dürfte doch auch sein dass man das,

K/ ja und eben eine unterstützung bieten auch, oder? es kann! sein dass das eine unterstützungssituation ist. das könnte ja sein das ist aufgaben hilfe von halbvier bis vier und äh er hat da noch ein paar blätter vor sich und jetzt reden sie darüber. und dann denke ich wäre es eine positive seite, oder?

I/ und das andere höre ich jetzt so ist jetzt schon bei ein paar fotos gewesen so der soziale moment von der schule, also das ist äh ist das ihnen ganz wichtig? dass die kinder wirklich auch sozial auch eingebettet sind? und genug! unterstützung haben so jetzt von den kolleginnen und kollegen her? oder dass es nicht so

K/ ich denke das ist schon noch wichtig. also das ist schon, weil wenn es dann den kinder nicht mehr wohl in der schule, oder? auch noch mit den kindern rundherum dann denke ich dann ist es ihnen gerade gar nicht mehr wohl. also äh ja eben ich denke; also bei der sibylle ist es jetzt so dass sie hält! eigentlich in der schule und in der klasse dank dem dass sie es noch gut hat mit den kinder, oder? und ich denke das ist generell noch wichtig. also die denen denen es wohl ist im klassenverband die gehen sicher schon mal viel lieber in die schule als die die das gefühl haben "ach nein die kinder" oder?

I/ was denken Sie trägt die lehrerin dazu bei, dass es von den kinder her jetzt äh äh ja dass es der sibylle noch so wohl ist jetzt vom sozialen her dass sie das eigentlich noch hält? was ist wohl da der anteil von der lehrerin? können Sie sich das vorstellen?

K/ - also ich denke was sicher gut ist ist sachen gruppentisch, oder? da gibt es gruppentische wo vier miteinander sind.

I/ so ein bisschen diese art, so ein bisschen so eine geschichte, mehr wie das

K/ genau wo in diese richtung geht genau. wo man auch miteinander ein bisschen arbeitet und ein bisschen auch miteinander einmal kann äh noch etwas anderes machen als nur rechnen oder lesen und so.

I/ das liegt dann darin? dass man es miteinander mal

K/ ja das liegt sicher darin.

I/ nicht nur mathe und sprache und so geschichten macht?

K/ ich denke es. ich denke das gehört dann auch dazu, oder? das ist die ganze äh, ja gruppenarbeit sachen über irgendetwas und zusammen etwas anschauen oder so. ich denke das ist wichtig dass man das kann in der schule. dass es auch für das zeit hat. also das hilft sicher, oder? damit die müssen! auch einmal miteinander noch ein bisschen auskommen, so. und sonst denke ich ist der anteil der lehrerin kann nicht, also ist nicht! so gross. es ist noch viel einfach die sympathie von kindern untereinander. weil ich denke es gibt jetzt auch in der klasse von sibylle kinder denen es viel! weniger wohl ist. und zwar einfach weil sie viel mehr mühe haben mit den kindern. was sicher positiv ist sie hat letzthin mit den kindern über das geredet. also gerade ein mädchen das offenbar das gefühl hat a die kinder knallen ihr manchmal die prüfung hin oder so. anders als anderen, oder? eines wo sie so ein bisschen finden die nicht. dann äh

I/ also da hat die lehrerin mit den kindern darüber gesprochen?

K/ ja genau.

I/ und das hat sibylle erzählt?

K/ das hat sie erzählt. ähm ja eben was was sie jetzt machen müssen. also was das kind! machen muss. das kind muss zum beispiel lauter reden damit sie hört in der schule, oder? und eben die kinder die anderen kinder müssen eben zum beispiel die prüfung anständig verteilen und so sachen. und ich denke das ist sicher wieder etwas gutes von der lehrerin. aber so die grundsympathie die die kinder untereinander haben das ist noch schwierig das zu beeinflussen. und ich denke es gibt da kinder die es einfach die es einfach schwieriger haben und andere die es leichter haben. oder? und dann kann die lehrerin nicht so so viel machen. und ob jetzt das bessert das mag vielleicht ein bisschen bessern, oder? aber ich denke so ein bisschen das problem dass das kind jetzt einfach von den anderen aus irgendwelchem grund als ein bisschen blöder angeschaut wird als gewisse andere, das ist, das bleibt und das merkt man dann schon bei anderen sachen wieder.

I/ ja.

K/ aber man kann es probieren und ich denke aufmerksam sein und, aber man weiss ja auch so sachen mobbing sachen und so das läuft sehr viel hinter den rücken von den lehrern, oder?

I/ ja wenn die schulhaustüre zu oder die schulzimmerür.

K/ genau und der pausenplatz, oder? und dort hat man auch nicht immer die kontrolle und darum denke ich ist es schon noch schwierig. also die lehrer können nicht beliebig.

I/ ja da einfluss nehmen. was denken Sie trägt dazu bei dass es sibylle dass sie es so gut macht mit den äh kolleginnen?

K/ mit den anderen kindern? ja das ist eine gute frage. - tja hä also ich denke dort wirkt sie relativ aufgestellt mit den anderen kindern. und das ist sicher schon mal positiv also dann lacht sie wahrscheinlich viel.

I/ eine grundstimmung die noch,

K/ genau. und das dünkt mich ist ja schon das positive. und dann eher das schwierige, wo sie zeigt, wo sie mühsam ist, das macht sie ja eben wahrscheinlich nicht. und,

I/ also dass sie so ein bisschen ähm ja so noch eine positive ist irgendwie im im

K/ ja genau. aber vielleicht schon auch noch das dass sie sich dann ein bisschen anpasst, oder?

I/ anpassungsfähigkeit?

K/ ja genau.

I/ ja ist auch etwas positives natürlich.

K/ (K schmunzelt) ja. ja das stimmt das ist auch eine chance dass man das kann, oder? aber

I/ in der schule jetzt nicht unbedingt also wenn es um die leistungen geht. aber vielleicht im sozialen schon wenn sie sich ein bisschen kann chamäleonartig auch einfügen. da haben Sie den eindruck das macht sie, kann sie auch vom sozialen wahrscheinlich noch gut.

K/ das macht sie nicht so schlecht. obwohl manchmal ist sie dann also schon auch ein bisschen ähm wie soll ich sagen? unnachgiebig. wenn irgendwie jemand etwas will und so. aber vielleicht kommt das in der schule weniger weniger zum ausdruck. vielleicht finden sie sich dort, oder

I/ flexibler vielleicht.

K/ oder vielleicht wird sie dann als anerkannt als als leithammel anerkannt und muss da gar nicht so flexibel sein, das weiss ich zu wenig.

I/ ja was sie für eine rolle hat. also es könnte schon auch noch sein dass sie eine starke führungsposition hat, haben Sie den eindruck, im sozialen? nicht jetzt

K/ eventuell kann das sein. weil sonst ist sie nicht sie ist nicht so flexibel eigentlich, oder? und dass es gut geht mit ein paar kinder in der schule, ja oder vielleicht eben manchmal hat sie auch gesagt sie habe gute ideen oder so.

I/ geschätzt wird wirklich für ihr

K/ ja genau für für was man jetzt noch machen könnte oder so. und dass es dann gut geht. aber sie ist dann auch sehr unsicher natürlich. eben wenn sie in eine gruppe hineinkommt die sie nicht kennt, oder? dann findet sie "oh je mine was gibt das wieder?" und so. und dann braucht es wie einen ersten schritt wo es wo es gut geht und dann und dann kommt vielleicht diese sicherheit und dann geht es. und in der klasse ist jetzt das. es ist einfach seit dem kindergarten wo es relativ gut ist und wo sie jetzt mit ein paar kindern zusammen ist wo wo es relativ gut geht.

I/ ist sie auch ein kind in dem moment tönt jetzt für mich ein bisschen so sie braucht ein bisschen eine anlaufzeit sie muss es ein bisschen anwärmen können wenn sie neue geschichten sind bis sie wirklich genug vertrauen hat und dann läuft es dann unter umständen schon gut.

K/ ja auf jeden fall. genau sie ist dann sehr unsicher ob dann das gut kommt. also sie ist dieses jahr im musiklager gewesen mit kindern die sie natürlich nicht so gut kennt, oder? keine von ihren freundinnen- „gspändli“ so wo es sonst, klar mit denen sie im ensemble zusammen spielt aber das ist natürlich nur einmal in der woche eine stunde und man macht zusammen musik und mehr nicht, oder? und dort ist es schon so gewesen dass sie eigentlich äh sehr angst gehabt hat ob das gut kommt. und dann ist es gut gekommen und von dem her ist es positiv aber es hätte auch gerade so gut anders kommen können, oder? ich meine sie ist dort, ja-a es ist so ein bisschen labil, oder? (K schmunzelt)

I/ es kann ja auch sein dass sie viel dass sie eben viel eben gutes eben doch dafür tut dass es dann gut kommt. ich weiss nicht ob das so zufällig ist.

K/ vielleicht. vielleicht kann sie es dann, oder?

I/ mit anpassungsfähigkeit flexibilität und dann vielleicht doch mal eine gute idee bringen. wenn sie das natürlich in einer fremden gruppe mindestens am anfang die anpassungsfähigkeit dann ist man schon mal ein gutes mitglied.

K/ ja dann schert man schon nicht aus.

I/ genau. darum hat sie dort eben fähigkeiten die es ihr eben möglich machen dass es wirklich gut läuft. und die angst nachher überwunden wird und die guten ideen dann kommen.

I/ genau. also gut man muss dann noch sagen sie hat am schlu- also sie dann dort noch den fussknochen gebrochen am zweiten tag und dann ist sie natürlich sowieso noch eine exotin gewesen, oder? dann hat sie noch krücken gehabt und mit denen laufen müssen und so. und dann haben sich dann sowieso alle noch ein bisschen um sie gekümmert, oder? also wäre jetzt das anders gewesen hätte sie jetzt diese woche normal durchlebt, oder? weiss ich nicht ob es dann genau so gewesen wäre. aber so das erste telefon das wir gehabt haben, oder? ist dann schon mal gewesen "es ist gut", oder? und ich denke das ist sicher positiver gewesen für den einstieg, oder? ich denke das ist schon wichtig, also

I/ ich denke da hat sie auch ihren anteil. (I schmunzelt)

K/ ja. jaja durchaus, doch doch. also aber man muss sie ein bisschen dazu „schupfen“ und sagen "so sitzt jetzt da in dieses abteil mit diesen kindern und bleib jetzt bei diesen kindern und zieh dich jetzt nicht zurück ins schneckenhäuschen", oder? und so also das schon auch ja.

K/ die da auch (K schmunzelt) die ist so ein bisschen; also der sitzt ein bisschen speziell da. darum ist das minus (K lacht)

I/ so das die verschränkten arme.

K/ ja genau und so ein bisschen dominant oben dran drohend eine art. kann auch sein dass er halt einfach gerne auf dem stuhl sitzt und jetzt gerade so sitzt und gut zuschaut, also

I/ so ein bisschen von der atmosphäre her so ein kommt so wieder das dominante das hierarchische das kontrollierende.

K/ es kann sein genau. es es muss nicht, oder? weil ich denke es kann auch eine lu- eine gute diskussion sein und er schaut jetzt angestrengt zu. das kann es eben auch sein. und dann denke ich ist es ok und die kinder sind sich gewohnt dass er auf dem stuhl sitzt. ich meine er ist vielleicht nicht mehr so beweglich dass er eine ganze stunde im schneidersitz sitzen kann und so (K schmunzelt)

I/ wie wäre es dann idealerweise? also wenn wir jetzt davon ausgehen ja das hat so ein bisschen etwas hierarchisches dominantes. wie wäre es dann idealerweise aus ihrer sicht?

K/ ja gut dann wäre er eben auf der gleichen höhe wie die kinder, oder? aber die kinder will man ja nicht immer auf dem stuhl haben das finde ich ja auch gut, oder? das tut ja auch gut wenn man mal so ein bisschen schneidersitz und so sitzen würde. also von dort her ist es eigentlich gut. aber dann er müsste er sich anpassen und er müsste auf den boden sitzen, oder?

I/ also dass manchmal auch so eine anpassungsleistung notwendig ist um damit da nicht das gefälle allzu gross wird, das ist ihnen noch wichtig höre ich so.

K/ ja kann durchaus sein wobei eben ich denke, es kann auch sein dass die kinder das ok und das ist kein problem und der ist immer ein lieber typ und überhaupt und dann ist es kein problem, oder? aber wenn es vielleicht sowieso schon ein bisschen ein autoritärer typ ist und so (K schmunzelt) und äh dann kann das schon sein dass das als negativ empfunden wird. also ja.

I/ aber auf jeden fall so, ich höre so vorsichtig dass ist wie bei dem mit dem ähm der über dem kind ist also das ist ihnen noch wichtig dass man da vorsichtig ist mit so signalen quasi. wenn es so unterschiede ähm rein äusserlich schon unterschiede da sind dass man da mindestens vorsichtig ist wie die empfunden werden könnten von den kindern.

K/ genau. genau. genau.

I/ gut ich schaue ein bisschen auf die uhr jetzt müssen Sie sagen wie es von der zeit her ist.

K/ ähm ja ich bin vorläufig da wenn Sie noch mehr hören wollen! dann äh sage ich ihnen noch die anderen (K schmunzelt)

I/ gut von mir aus gerne.

K/ ja ich denke da läuft etwas da ist äh viel los und wird gearbeitet und gemacht. finde ich ist so eine lockere

I/ eine „geschaffige“ sache.

K/ lockere arbeitsatmosphäre und alle arbeiten an dem wo sie gerade sind und ja ich denke das sieht so lebendig aus.

I/ das ist für Sie eine gute situation eine angenehme situation.

K/ das ist für mich eine angenehme. ich meine die kann auch nicht immer sein, oder? ich denke es ist so ein bisschen; es wird nicht immer so aussehen dass die einen herumstehen und die anderen blättern da irgendwo. aber aber grundsätzlich ist das für mich ja so kann schule durchaus auch stattfinden.

I/ sehr individuell, äh sehr äh die kinder sind irgend an etwas, halt an unterschiedlichen sachen. aber so der

K/ genau werkstattunterricht und so finde ich ist durchaus etwas das sehr positiv ist, ja.

I/ gut.

K/ die haben es da gerade ganz strub. (K schmunzelt)

I/ die haben es strub ja.

K/ ja genau. ich denke da läuft es wirklich nicht gut. da ist einer nicht so zufrieden. und ich denke das; also gut es gehört auch dazu irgendwo ist die frage wie geht man dann mit dem um? aber ich denke da ist es

denen nicht wohl eigentlich, oder?

I/ was würden Sie von der lehrerin erwarten wenn so; dem ist es wirklich nicht so wohl wahrscheinlich ja wie das aussieht. was würden Sie von der lehrerin erwarten in so situationen?

K/ ja halt einfach ein bisschen den grund herauszufinden versuchen warum er jetzt so muss äh dreinschlagen und was genau das problem ist. und was schon die vorgeschichte ist, oder? das ist halt eben manchmal auch noch so eine sache (K schmunzelt)

I/ also auch ein bisschen umfassend in dem also was ist pa- wie ist es dazu gekommen? und was was ist da überhaupt los? und warum muss der so tun da?

K/ ja genau ja. - und das ist eigentlich die gleiche wie die andere, oder? ich denke die kann durchaus ok sein. weil die hilft da. das ist ok. vielleicht ist es eben auch ein helfen zum siebten mal und es ist mühsam und er ist immer noch nicht weiter. und dann ist es halt dann eben wieder ein bisschen negativer. aber sonst; eben ja. ich denke beim stricken ist das so. da kann man nicht mal vorne dran sein, und absitzen weil da muss man von hinten schauen so wie es ist, oder? (K schmunzelt)

I/ man muss es quasi richtig in die hand nehmen.

K/ genau das muss man richtig haben genau.

I/ also wäre das andere dann so ein bisschen die ungeduld "es ist jetzt zum siebten mal und es geht immer noch ein bisschen" das negativ wäre? oder was wäre da so das

K/ ja: das was was dann einfach mühsam ist wo wo irgendwie äh, der kann es nicht und sie findet es mühsam dass! er es nicht kann. und das ist so ein bisschen das mühsame dass man irgendwie wie daraus kommen müsste, zum schauen was kann man noch anderes machen dass es nicht so mühsam ist, oder?

I/ hm, a- dass auch von der lehrerin her flexibilität wenn es halt zum siebten mal nicht geht dann probiere ich es mal anders weil er wird es auch beim achten mal vielleicht noch nicht können.

K/ zum beispiel genau. und und irgendwo dass man auch ähm sachen die dann gehen müssen! ich meine es gibt wahrscheinlich gewisse sachen die gehen müssen! dass man dort halt mit der methode die man wählt noch noch flexibel ist und sagt "ja eben man kann es noch auf eine andere art" oder so. und beim stricken ja gut es gibt halt dann ein kleineres plätzchen. ich denke es dann halt

I/ dass es auch nicht so schlimm ist wenn nicht alle immer genau das gleiche produkt haben. vielleicht auch einmal ein bisschen weniger wenn ein kind da wirklich da „herumknorzt“.

K/ ja.

I/ hm und das ist noch die letzte.

K/ ja ich denke das ist so ein bisschen speziell weil äh, ja es gefällt mir nicht so ganz. weil irgend etwas ist da wahrscheinlich auch vorgefallen also könnte ich mir vorstellen. ich denke es ist nicht nur ein einfaches begleiten oder so. sondern ich denke ja es ist wahrscheinlich auch etwas vorgefallen dass sie jetzt da mitkommt. ich denke auch nicht dass es der erste schultag ist sonst hätte es nämlich noch ein paar eltern mehr. eben ich denke da ist wahrscheinlich auch etwas nicht so gut.

I/ hm

K/ irgend eine angst oder irgend etwas das das macht dass es so nicht da ist. ja.

I/ gut besten dank.

Teil 5

K/ nein für mich wäre höchstens die frage eben, wie sehen Sie das eigentlich? also eben mit eben was macht man mit so einem kind das eigentlich die leistung erbringt das es gut kann und trotzdem ist sie nicht zufrieden im ganzen, oder?

I/ ich kann ihnen da versuchen eine antwort zu geben ich kann es ähm ich müsste es noch ein bisschen genauer anschauen können wirklich mit den sachen von sibylle, oder? das können wir sonst gerne nach den sommerferien wenn Sie interesse haben aber ich kann ihnen schon noch eine antwort geben.

Transkriptionsprotokoll

Transkriptionskopf

Projekt: Nationalfondsprojekt «Erziehung und Bildung hochbegabter Kinder und Jugendlicher», Teilbereich Familie

Name des Transkripts: 1123va

Datum der Aufnahme: 02.07.2003

Teilnehmende: Irène Hüsler I/
Vater K/

Gesprächstyp: halbstrukturiertes Interview

Angaben zu Auffälligkeiten der Sprechenden:

K spricht oft sehr stockend mit langen Denkpausen. K sucht oft nach sehr präzisen Wörtern.

Angaben zu sonstigen Auffälligkeiten:

Aufnahme bricht am Ende abrupt ab.

Name der Transkribentin: Simone Schoch

Datum der Transkription: 27.03.2004

Datum des Kontrollhörens: 06.04.2004

Gesprächstranskript

K/ ohne dass das quasi mit der schule in weg kommt. also die älteste tochter also die silia hat einfach von anfang an eine totale faszination gehabt beim computer. also schon in der ersten klasse eigentlich. und was mache ich jetzt dass das kind mit dem computer umgehen kann ohne dass da irgendetwas in den weg kommt was in der schule passiert? und das ist,

I/ hm also dass man sich nicht ins gärtchen trampft?

K/ ja es ist wenig sinnvoll dass ich quasi sachen machen die dann irgendwann in der schule daran kommen und in dieser zeit hängt quasi das kind ab weil es einfach das schon kennt und und weiss nicht was. und für mich ist es nicht, also as- wenn ich das erlebe im realen alltag ist das nicht die frage, ist es eine hochbegabung!? das ist für mich ein schwieriger zugang sondern ich sage einfach wo sind die interessen, die fähigkeiten vom kind? und was kann ich als eltern machen um das zu fördern?

I/ der begriff selber ist der: ihnen ein bisschen äh, ist das einfach unnötig dass man das vorwegnimmt das sagt irgendwie nichts, oder?

K/ also, es ist ja auch, also bei meinen kindern habe ich einfach gemerkt, es ist sehr eigen. also wie soll ich das sagen? also - es sind einfach wirklich die intr- also ich glaube es ist das interesse das das das das kind auch packt, das

I/ wo sie speziell jetzt irgend an etwas haben.

K/ wo ich auch bei jedem kind merke, es ist ganz etwas anderes, also. und ich weiss jetzt nicht, ob das, ich ich mag mich wie nicht darum kümmern ob das eine hochbegabung ist oder nicht. sondern ich merke einfach ich muss den kindern etwas bieten, dass sie, wo sie einfach einen hunger! haben. wo ich einfach merke die wollen jetzt etwas machen, oder? also die silia die wollte nicht einfach am computer, ja das machen was alle anderen machen. sondern sie wollte etwas selber schon sehr früh machen können. nicht einfach ein game oder so sondern

I/ etwas gestalten oder so?

K/ nein mehr so, also sie ist eher so naturwissenschaftlich orientiert so einfach, die die sachen aufze- können, also die kann, also die geht über den google wahrscheinlich versierter also ich, obwohl ich das google auch sehr intensiv brauche. also einfach so, informationen beschaffen, zeugs darstellen. also nicht unbedingt schön! sondern dass das schnell am tag mal. ähm einfach gewisse suchen, ein spezielles gebiet das sie interessiert etwas herausfinden. das irgendwie wieder wiedergeben. also, ja und das ist einfach ihre

ihr interessen. und ich denke das ist jetzt etwas das der schule nicht so in den weg gekommen ist. weil das kann sie jetzt auch brauchen wenn sie vorträge oder macht. also das ist jetzt einfach das ist jetzt einfach ein spezialwissen wo sie dort eben gut ist. wo sie aber fordert weil sie das herausfinden musste, oder? sie hat relativ viel am google selber herausgefunden. oder jetzt auch, also / die hat, wissen wollen; also wir wohnen an der uetlibergbahn. und die hat einen halbstunden takt den tag durch und hat jetzt in den spitzenzeiten einen zehn minuten takt. aber wo nur bis ins triemli fährt vom hauptbahnhof aus. und sie wollte wissen, wie viele züge braucht das? also schon sehr; sie ist dort irgendwie

I/ hm in welchem alter wollte sie das etwa

K/ in der ersten zweiten klasse. wir sind gerade dort hin gezogen. dort hat sie das wissen wollen. in der ersten zweiten klasse. und dann haben wir das miteinander am excel ausprobiert und mit hilfe vom graphischen fahrplan. und dort sind wir, also relativ schnell einmal sagen können wie das äh funktioniert. oder ein anderes beispiel sie hat äh sie wollte den computer brauchen für ihre hausaufgaben, weil sie hat das zu langweilig gefunden diese matheaufgaben. und dann habe ich gesagt "ja das machen wir sicher nicht dass ich dir das zeige wie das im excel geht, dass du das dort rechnen kannst. sondern wir überlegen uns wie kannst du quasi deine aufgaben kontrollieren?" und dann hat sie das; also ich habe selber schon noch häufig getippt am computer. aber ähm sie hat dann quasi die logik! wie man das machen muss, oder also

I/ hat sie überlegt.

K/ hat sie überlegt und ich habe das dann einfach noch in die excelformel umgesetzt, am anfang. mit der zeit hat sie das selber gemacht. und das, und ich muss auch sagen also eben das ist dann einfach so gewesen wenn die aufgaben richtig gelöst sind, man musste die beiden therme eingeben, also die aufgabe und das resultat und dann ist es rot oder grün geworden. und das so sachen hat sie dann wirklich

I/ hat sie auch gebraucht. was haben Sie den eindruck äh das hat sie gebraucht damit es ihr nicht langweilig ist in der schule? oder ähm ist das wie unabhängig gewesen voneinander? was haben Sie den eindruck?

K/ sowohl als auch, also. einfach dass sie dort, sie hat dann wie noch einen bereich gefunden wo sie anderen irgend etwas, also wo sie einfach für sich selber machen konnte. das habe ich noch wichtig; also für sich! selber und etwas das die anderen halt nicht machen. das habe ich immer noch wichtig gefunden. also dass sie, die aufgaben sind schon gut und so und wichtig aber einfach dass sie auch noch etwas für sie

I/ es gibt auch noch spannenderes quasi.

K/ ja etwas das sie für sich hat. wo sie ein bisschen kann, auch so i- also ihre entdeckungen auch schon quasi, ich weiss auch nicht als was man es bezeichnen kann. dass sie ausprobieren kann wie das funktioniert. und das braucht sie auch heute noch.

I/ das ist einfach so ein bisschen ihre art.

K/ ihre art die sie einfach braucht. das ist bei der sibylle genau so und das ist beim / auch. die haben einfach ihre felder wo sie einfach, ihrer lei- ihre speziellen interessen und fähigkeiten haben und das dort etwas machen wollen. sonst geht es einfach nicht gut.

I/ wie geht die schule damit um? mit so, felder die, so speziell sind vielleicht?

K/ - - also sie nimmt, also ich habe nicht, also wenn das nicht universicum ist, habe ich den eindruck ist das nicht so, ist das nicht eingebettet in der schule, also. klar, wenn es um ein, in der mittelstufe jetzt hat sibylle ein paar mal vorträge gemacht. dann ist schon, sind so sachen schon gefragt also oder dann einfach; oder sind fürs kind ein vorteil wenn es einfach auf so sachen zurückgreifen kann. aber ich habe nicht den eindruck dass jetzt die schule, ob das so spezielle neigungen wirklich berücksichtigen kann. vielleicht darf! sie das auch gar nicht, also weil sie dann, die schule muss auch irgend ein wahrscheinlich auch ein fundament schaffen das allen ein gewisses, ein gewisses grundwissen haben. ich weiss nicht ob wie man das ob man das schafft. also, ich weiss nicht mein bruder zum beispiel der, der ist einer gewesen der manuell total begabt gewesen. und das konnte die schule wie nicht auffangen.

I/ sie konnte damit nicht recht umgehen?

K/ ja. also ich weiss auch gar nicht ob das die schule können muss. das ist mir noch nicht klar.

I/ ja. mehr so ein allgemeiner auftrag vielleicht. und ob da überhaupt das oder ob eben die eltern quasi als ergänzung äh

K/ also dort bin ich einfach unschlüssig, weil wenn natürlich das die eltern nicht wollen oder können oder, I/ oder die ressourcen vielleicht auch nicht haben oder so.

K/ genau also wenn ich das jetzt sehe also dass natürlich, ja wir haben jetzt drei kinder, oder? und wir sind beide, also wir sind genug belastet aber wir haben noch eine gewisse zeit für die kinder. wenn das natürlich nicht mehr gegeben ist, phu oder die fähigkeit

I/ die fähigkeiten auch fehlen, gerade jetzt so beim computer wenn das eltern selber auch nicht,

K/ das ist noch; oder eben auch die manuellen fähig-; also ich ich merke einfach die kinder sind ungeheuer! also es gibt ein ungeheures spektrum an fähigkeiten bei den kindern. und, und ich weiss nicht ob das eine volksschule kann! überhaupt. den anspruch abdecken zu können, den fähigkeiten entsprechend auszubilden.

also es wäre auch schön wenn sie das könnte sicher. weil, also eben mein bruder der ist geplagt wenn er sich mit weiss nicht was für komischen sachen herumschlagen muss,
I/ ja die nicht dem entsprechen.

K/ aber wenn einer mit holz etwas machen kann, oder? dann dann kommt wirklich sein seine leidenschaft und seine fähigkeit auch wirklich heraus, oder? und spannend ist dann auch dass das die gesellschaft wie nicht honoriert, oder? also dass er als handwerker dieser gesellschaft wesentlich mehr bringt als wenn er irgend in ein büro hinein gezwungen würde wo er irgendwelche zahlenreihen herumbeigen müsste.

I/ was vielleicht mehr anerkennung hat und also gesellschaftlich.

K/ wo vielleicht, genau, oder? aber er ist jetzt also, also er arbeitet im moment als ladenbauer und das ist wirklich seine! seine fähigkeit, oder? wo er wo er auch auflebt darin und wo er und wo er seine fähigkeiten einbringen kann. und das ist dann wie nicht einzusehen warum dass nicht auch anerka-; also stärker anerkannt wird von der gesellschaft dass jemand so, also dass quasi ein jurist oder eine juristin sind einfach wesentlich besser. oder da ist dann halt jemand der seine hände brauchen kann. also das finde ich noch; vielleicht ist das wirklich auch das bild wo die gesellschaft von den menschen hat was sie sollen, was was sie quasi, höherwertige fähigkeiten sind. und das ist noch, also an dem nage ich noch ein bisschen, oder? wenn ich einfach sehen also wie mein bruder gelitten hat in der klassischen schule. und seit dass er einfach mit, also wirklich als handwerker tätig ist, dass ihm das einfach wesentlich besser tut. und auch für sein selbstwertgefühl wesentlich besser ist.

I/ wie geht es denn der sibylle in der schule? was haben Sie den eindruck? was hat sie für spezielle sachen die vielleicht zum tragen kommen, oder eben vielleicht auch nicht in der schule?

K/ (K seufzt) - - vielleicht so ein bisschen ihr, also wo ich jetzt auch bemerkt habe im klassenverband es ist irgendwie ihre ausgeglichenen fähigkeiten. also wo sie, als dritte also jüngste, oder? quasi hat sie immer müssen, von beiden ältern geschwister etwas mitbekommen. zu hause wirkt sich das irgendwie nicht so aus. also dass sich der ausgleich, oft weg schafft sie dass sie dass die klasse dass sie dass sie da ziemlich vermittelnd tätig sein kann.

I/ ja also vom sozialen her noch eine gute rolle hat.

K/ quasi nicht einmal für sich sondern für andere.

I/ ja sich für andere einsetzt?

K/ genau sich für andere einsetzt. also wo ich, also eben wo sie sich für eine freundin eingesetzt hat wo wo einfach alle perplex gewesen sind dass also dass jemand in dieser intensität sich einsetzen kann. aber für sich! selber wenn es dann darum geht für sich selber, denselben einsatz zu zeigen dann schafft sie das interessanterweise nicht.

I/ sondern für andere stellvertretend.

K/ für andere ja. und das ist noch, einerseits ein schöner zug aber andererseits auch für sie, also ja also sie traut zum beispiel nicht, ihrer lehrerin zu sagen wenn wenn sie äh ein problem hat. da müssen dann immer wir hin und; also dann darf man eigentlich gar nicht so richtig und dann

I/ das will sie dann nicht.

K/ ja. und, also, eben weil sie relativ gut ist in der schule, kommen ein haufen andere kinder zu ihr.

I/ und fragen sie.

K/ und fragen sie "du wie ist das?" und dann kommt sie wie zu kurz für sich selber. also sie haben zum beispiel eine aufgaben stunde, wo, wo sie eigentlich arbeiten können, oder? am wochenplan. und dann ist aber einfach dauernd belagert von anderen kinder die wissen wollen wie das geht. und die lehrerin fördert das auch noch weil sie weiss die sibylle kann das gut erklären. und dann kommt sie wie zu keinem, hat sie in dieser stunde keine zeit für sich selber.

I/ was denken Sie wie ist das für sibylle?

K/ das ist, also einerseits gut, oder? weil sie weil sie also auch eine anerkennung findet dass fi-; also sie macht das eigentlich auch gerne. aber es müsste dann wie auch abgeholt sein dass sie quasi ein teil! von dem nicht machen muss das sie machen müsste. weil sie kommt dann da, also diese stunde die fehlt ihr in dem sinn einfach. das! ist das was ihr nachher scha- also was sie nicht gut findet, oder? dass sie dann einfach zu hause die diese stunde nachholen und die aufgaben die sie halt trotzdem machen muss, machen muss!. und das ist dann für sie auch eine qual. weil also sie hätte dann das einfach; wenn die anderen ein blatt mathe machen müssen dann hat sie das eigentlich nach drei aufgaben begriffen müsste eigentlich das blatt gar nicht mehr ganz machen. also, das ist dann wie, einfach genau dass quasi ihre fähigkeiten in der schule nicht anerkannt wird. also wenn man nichts sagt. dass sie dann einfach ganz den normalen

I/ schulstoff machen muss.

K/ nein nicht den schulstoff! sondern quasi die arbeitslast. also einfach, um die routine zu bekommen, oder die schule, die lehrerin der lehrer muss davon ausgehen sie muss, sie braucht eine gewisse routine. sie muss eine gewisse menge von aufgaben machen. das stimmt auch, oder? aber dass sie dann genau gleich viel

machen muss auch wenn sie den anderen das bereits lang erklären kann wie das geht, muss sie doch noch genau den gleichen,

I/ pensum machen.

K/ die genau gleiche grundlast in dem sinn machen. und das ist etwas das,

I/ das sie selber stresst. das sie unangenehm findet.

K/ ja. und jetzt haben wir auch herausgefunden mit der lehrerin dass sie einfach in dieser zeit also quasi ein signal setzen muss "ich habe jetzt keine zeit für das." und dass sie einfach, sie haben einen platz im zimmer wo sie das machen können. also wenn dort jemand hin sitzt wissen die andern "aha da darf man nicht gestört werden." also dass sie einfach wenn sie findet sie wolle jetzt arbeiten können in dieser zeit, dass sie dann äh,

I/ sich selber das äh zu kann zugestehen und die anderen müssen es anerkennen. ja. und eine entlastung durch sachen eben wenn sie schon das prinzip begriffen hat und es schon fünfmal erklärt hat, könnte man dann mei- sagen "ja jetzt reicht es." sie muss das gar nicht mehr machen.

K/ ja da sind sie jetzt am schauen miteinander ob das wirklich so ist, also dass das äh

I/ hm, ob sie es wirklich begriffen hat, oder was haben Sie den eindruck die lehrerin ist da nicht ganz sicher ob das wirklich so ist?

K/ - ich habe den eindruck sie ist schon sicher aber es geht auch ein bisschen ums einbetten in den unterricht. also quasi wenn sie sich zu früh heraus nimmt aus dem unterricht, dass dann das störend wirken für die ganze klasse.

I/ hm also was heisst das eigentlich dann für das äh gefüge? wenn jemand so ein bisschen eine sonder-,

K/ ja dass dann quasi auch, ja es braucht dann auch wahrscheinlich in der klasse ein bisschen begründungsarbeit wieso muss das überhaupt,

I/ das ist so hm

K/ und das ist dann vielleicht irgendwann einmal plötzlich aufwendig, also.

I/ hm ist das von der lehrerin her? oder haben Sie den eindruck das könnte für die lehrerin aufwendig werden? oder ist das so, die haltung der lehrerin?

K/ ich habe es schon den ei-; also, ich habe; ja es ist schon ihre haltung aber ich kann das nachvollziehen, oder? dass quasi wenn sie dann, halt ähm vielleicht auch eine frage vom mass. also wenn sie dann schon nach zehn minuten findet "ou das stinkt mir jetzt." oder "jetzt weiss ich es ja" und dann geht es noch fünf minuten, oder? dann dann ist es dann wirklich schwierig dann sie noch herauszunehmen. und dort sind sie jetzt einfach am schauen miteinander, quasi wie lange dass es geht von dem punkt wo sibylle findet "es stimmt jetzt" oder "ich komme draus" bis sie dann vielleicht mit der erklärung fertig ist. sie muss das einfach ein zeitchen lang aufschreiben. und dann besprechen sie es noch einmal miteinander. das finde ich von dem her noch ein,

I/ finden Sie noch einen guten weg, so eine beobachtungsphase.

K/ ein guter weg, genau. dass man auch dass man es auch kann kann illustrieren was denn ist überhaupt. nicht nur einfach ein gefühl ist sondern auch ein ein zahlen-

I/ eine beobachtung eigentlich ein bisschen belegt was da überhaupt passiert.

K/ genau und eben sie hat ein relativ ein kurzer; also irgendwie nach den fe- nach den ferien wollen sie es schon haben. also eine kurze! zeit wo sie es miteinander anschauen, nicht dass es äh

I/ monatelang jetzt so quasi nichts läuft.

K/ genau nicht einfach statistik machen sondern einfach wirklich; nein sie hat das gesehen. also von dem her habe ich den eindruck es ist jetzt eine lösung die beiden gerecht wird.

I/ warum hat sie ein lösung gebraucht?

K/ (K schmunzelt) also das ist noch spannend gewesen an dem elterngespräch also, also die sibylle ruft zu hause wahnsinnig aus über die lehrerin. also, muss ich sa- also wo ich nie, also wo ich erschrecke auch wie wie intensiv das ist. und die lehrerin ist quasi aus allen wolken gefallen als wir ihr das erzählt haben.

I/ die hat in der schule merkt sie das nicht?

K/ das merkt sie überhaupt nicht.

I/ ist das nachvollziehbar dass man das gar nicht merkt, dass die sibylle in der schule in dem moment ein ganz anderes gesicht hat als zu hause.

K/ also es ist, eben das was ich vorher gesagt haben sie ist wie, sie kämpft nicht für sich quasi. also,

I/ ja auch dort nicht, wenn es ihr,

K/ auch dort nicht.

I/ wenn sie keine lust hat das zu machen oder das blöd findet dann sagt sie einfach es sei

K/ ja und irgendwie auch dass sie wie, also es ist quasi wie, zu hause schimpft sie total über die lehrerin aber irgendwie findet sie sie eben doch gut. und dann habe ich manchmal, ist wie ein ventil wo sie bei uns einfach schimpfen können muss. und dann ist es wieder gut.

I/ und was ist das für ein ventil? für was braucht sie das? was staut sich dann dort an?

K/ einfach dass sie dort kann, also dass sie, ihren frust irgendwie loswerden kann dass dass sie ein bisschen so, also sie eigentlich! ein bisschen probleme hat aber dass sie doch! eigentlich im klassenverband oder! auch die lehrerin gut findet und dass sie das eigentlich will. also dass sie eigentlich will! dabei sein.

I/ jawohl sie will! eigentlich aber irgendwo etwas stimmt trotzdem nicht ganz für die sibylle in der schule.

K/ genau, genau.

I/ aber sie will eigentlich und so schlecht macht es die lehrerin nicht aber sie findet dort den rank nicht ganz.

K/ genau genau also einfach das etwas ist das sie nicht so im griff hat.

I/ hat es „ächt“ mit dem zu tun; also das ist jetzt eine hypothese einfach weil Sie gesagt haben es ist noch schwierig für sich selber einzusetzen; dass wie das ventil ist weil! sie es nicht selber quasi sagen kann in der schule, oder zeigen in der schule? äh dass das vor allem ihre schwierigkeit ist, selber zu sagen können oder zu zeigen wenn es einem nicht mehr wohl ist, oder wenn man etwas nicht machen will?

K/ ja. also das merken wir auch zu hause eigentlich. dass man sie dass man sie relativ intensiv fragen muss wenn, wenn sie etwas plagt. dass bei ihr, also ich! habe jetzt den eindruck dass bei ihr relativ schnell richtig äh körperliche sachen geht. also äh

I/ also dass sie irgendwie somatisiert?

K/ dass sie dann sagt kopfweh bauchweh irgendetwas das dann, das dann schwierig herauszufinden ist was was das ist. und sie hat eigentlich auch nicht ma- auch das nicht ausdrücken kann!.

I/ jawohl mehr dann über den körper das sagt.

K/ ja. und das sehr eine ähnliche reaktion ist in der schule. also dass sie einfach über die lehrerin schimpft aber wo! es obwohl sie es eigentlich gar nicht will.

I/ hm genau mehr aus dem gefühl heraus nicht sagen können was eigentlich ihr bedürfnis ist.

K/ ja.

I/ ja. und die lehrerin äh kann das eigentlich gar nicht wahrnehmen weil in der schule ist die sibylle ganz eine andere?

K/ ja.

I/ da ist sie

K/ also ist ein engelchen in dem sinn. und das das fällt dort nicht auf.

I/ ja wieso denken Sie fällt sie dort nicht auf? also was was ist da von der, entweder von der umgebung oder von der person her äh „ächt“ äh hilft ihr da, dass sie da so angepasst ist?

K/ ich weiss nur dass es für sie in der familie liegt. weil es sind eigentlich alle ki- also alle kinder so gewesen dass dass sie wenn schon zu hause ausgerufen haben und in der schule eigentlich nicht auf- also dass das einfach wenn wir das gesagt haben dass wie sie zu hause jeweils ausrufen können; also ei- eigentlich sind alle ein bisschen so gewesen, dass sie

I/ in der schule, dass äh

K/ ruhig dabei mitgemacht ja. vielleicht bin ich selber auch so, das kann sein. also dass ich äh; das was ich jetzt gesagt habe von der sibylle habe ich schon auch den eindruck dass ich wenn es um mich! selber geht dass ich wesentlich mehr mühe habe, mich für mich zu wehren als für irgendetwas anderes.

I/ also für irgend eine sache, oder etwas anderes.

K/ also vielleicht ist es so ein bisschen angelegt. also das könnte ich mir noch vorstellen, also

I/ ja. was ist denn so das unwohlsein von der sibylle in der schule? vielleicht auch gewesen jetzt? also was, dass sie überhaupt ausrufen musste zu hause? etwas haben Sie gesagt dass sie so ein bisschen aufgefressen wird von den anderen also helferin, dass das manchmal ein bisschen zu viel ist. gibt es „ächt“ noch andere sachen?

K/ also einfach dass dass es ihr zu langsam voran geht. dass sie findet das ist zu ko- also es wird zu

I/ es ist zu langweilig.

K/ es ist zu langweilig. es wird zu viel erklärt.

I/ es wird zu viel erklärt?

K/ ja es wird zu viel erklärt es wird zu viel erklärt, zu lange. "ich komme doch schon lange draus und die anderen vielleicht auch" und, und so ein bisschen etwas, also ich sage jetzt mal das, also so eine gewissel; also ich formuliere es absichtlich negativ; eine gewisse unflexibilität im umgang mit ähm der aussage von der lehrerin. also, einfach dass sie quasi das was die lehrerin sagt zu lang!

I/ eins zu eins nimmt.

K/ eins zu eins nimmt. also eine gewisse, ich kann es positiv formulieren, also sie erwartet eine absolute ehrlichkeit. und wenn eine aussage gemacht worden ist dann zählt das so. es soll so sein. es soll durchgehalten werden. und - also quasi vielleicht erwartet sie auch äh eine verhandlung darüber, oder? oder irgend eine botschaft "du jetzt machen wir es halt doch anders" aber einfach quasi das stillschweigende modifizieren das ist ein bisschen schwierig.

I/ das ist schwierig für sie ja. aber sie braucht also eine ganz klare linie und erwartet das auch von den leuten her?

K/ ja. genau.

I/ so eine haltung die dann sehr, durch; ja.

K/ also das habe ich stark! den eindruck bei ihr. dass das einfach noch durch durchdrückt einfach so ein bisschen das wenn es nicht dem entspricht wo man wo man quasi abgemacht hat. oder wo,

I/ jawohl ja.

K/ nicht nur stillschweigen sondern auch auch wo klar ausgedrückt hat also eben wenn irgendwie eine ab- wenn die lehrerin gesagt hat "das machen wir dann und dann" wenn das nicht klappt dann ist also,

I/ dann ist für sie fertig.

K/ ja und das kann! sie dann aber auch nicht sagen, oder? aber das tut sie dann einfach zu hause am mittagstisch ruft sie dann aus wie ein wald voll affen. also, also wo ich sagen muss wo ich, (K schmunzelt) wo ich mich dann einfach zum teil auch selber wiedererkennen also so ein bisschen bis hin zur jähzorn wo sie dann einfach mag ausrufen, voll laut. wo mich dann,

I/ was haben Sie den eindruck, eine hypothese wäre jetzt so wenn ich das höre es könnte damit zu tun haben dass sie dann gerade sehr verunsichert würde wenn wenn dann eben plötzlich so modifizierungen sind wo sie denkt "das kann ja nicht sein jetzt hat sie doch das gesagt. jetzt ist das anders." könnte es mit dem zu tun haben? oder haben Sie den eindruck es ist von der persönlichkeit her ganz etwas anderes? könnte so sein so quasi man hat sicherheit wenn man ja sehr viel struktur und wenn da plötzlich eine veränderung passiert dass das so, die sicherheit ein bisschen durcheinander fällt. könnte es mit dem zu tun haben? oder ist das so eine spektulation?

K/ was man über sicher- was sicherheit genau heisst, oder? es hat schon, es geht schon ein bisschen in diese richtung, also das, also verlässlichkeit würde ich jetzt eher sagen. also,

I/ hm das ist für sie etwas ganz zentrales, etwas wichtiges. dass die leute verlässlich sind in dem was sie sagen oder machen.

K/ ja.

I/ ja. und was passiert „ächt" wenn das nicht mehr das nicht mehr ist die verlässlichkeit? - dann bricht irgendetwas durch in dem fall so zu hause?

K/ - hm. ja es ist wie eine persönliche enttäuschung dass jetzt diese person das nicht gemacht hat was sie eigentlich abgemacht haben.

I/ erwartet sie das von sich selber auch? also ist sie selber auch so, dass wenn sie irgendwie sagt "am diensttag am zwei" dann ist es für sie hie- und stichfest diensttag am zwei und wird von dort nicht,

K/ das hat; „moll" doch. also das,

I/ sie ist sehr eine verlässliche person, also erwartet sie das auch von sich selber.

K/ es gibt bereiche wo sie das ist ja. doch nein da würde ich sagen doch das ist so. also ich glaube das ist auch bei uns bei uns so also in der ganzen familie. dass das dass das ein dass das so ist eigentlich, für alle eigentlich. und dass man sich auch entschuldigt wenn das nicht so gewesen ist.

I/ hm hat es auch noch so; das andere was wir noch angeschaut haben sind so hohe ansprüche generell. also wenn man wie so eine verbindlichkeit man sagt etwas, also man fühlt sich stark verpflichtet,

K/ ja.

I/ hat das dann so mit ansprüchen zu tun?

K/ ja.

I/ also selber hohe ansprüche an das was die

K/ auf alle fälle.

I/ an sich selber auch, ja.

K/ also ich glaube das ist bei uns auch auch also selber auch. bei mir ist das sicher so das wir so hohe ansprüche haben.

I/ hm und das stellt ihr aber manchmal ein bein in dem fall in der schule, weil in der schule da habe ich so ein bisschen gehört von ihnen es kann ja mal sein dass es eben nicht am diensttag ist sondern am mittwoch manchmal passieren ja so geschichten.

K/ jaja nein das ist dann das, wo sie quasi,

I/ das ist dann schwierig für sie.

K/ irgendwie wie auch sich sich auf etwas freuen, oder? und dann wie enttäuscht werden. also vielleicht ist freuen nicht das richtige wort aber einfach so ein bisschen, eine erwartung zu haben,

I/ damit rechnen, eine erwartungshaltung aufbauen

K/ genau es kommt dann und das auch wollen! dann und dann wenn das nicht so ist das ist wirklich

I/ das ist für sie dann aber gerade so ein bisschen äh

K/ relativ stark eine enttäuschung. ja.

I/ wie geht sie dann damit um? was hilft ihr dann dass sie wieder aus dem herauskommt?

K/ sie muss einfach ausrufen.

I/ hm, und dann nachher ist es dann aber auch wieder erledigt zu hause?

K/ - - ja, ne- also, es geht dann manchmal sehr lange bis sie wieder aus dem herauskommt. also einfach so ein bisschen so ein bisschen getüpfelt oder. man muss sie einfach ein bisschen in ruhe lassen und dann, I/ dann kommt es dann wieder.

K/ dann schaut sie ihre wendys und dann wird es dann wieder besser.

I/ ja. hm dann hat sie ein bisschen ein mittel, aber es braucht ein weilchen bis sie da emotional wieder auf der höhe ist.

K/ ja-a

I/ und für die lehrerin ist das aber äh das hat sie gar nicht gewusst.

K/ nein das hat sie völlig,

I/ auch diese verlässlichkeit und diese verpfl- es hat so etwas der sache verpflichtet! und und den anforderungen verpflichtet, äh weiss das die lehrerin dass das für sibylle so hohe werte sind? oder ist das so,

K/ ich glaube nicht, nein. über das haben wir nicht gesprochen, nein.

I/ ja. aber das merkt man auch nicht so in der schule?

K/ - also, es nimmt mich noch spannend wie denn sibylle damit umgeht dass sie eben jetzt neben raus sitzen könnte wenn sie etwas für sich selber machen will.

I/ ja ob sie das in anspruch nimmt.

K/ weil, ich glaube das ist schon auch ihr anspruch dass sie eben den anderen helfen kann.

I/ also sie hat das eben die anerkennung die sie hat,

K/ ich weiss nicht ob es nur eine anerke- sondern auch irgendwie, es ist ihr ein anliegen den anderen zu helfen.

I/ hm aus was für einer motivaiton?

K/ einfach weil sie weil sie das weil sie das ihre freundinnen fühlen und sie findet man hilft doch einander, das ist doch selbstverständlich das man das füreinander macht.

I/ ja für einander da sein einander, das sind ja meine freundinnen denen auch etwas geben quasi.

K/ ja. also ich bin dann wirklich gespannt ob sie das ob sie das macht.

I/ ja ob sie das auch schafft. Sie sind da skeptisch in dem moment.

K/ in einem ge- ich bin, nein ich bin gespannt. ich sage, es nimmt mit mich einfach wunder was sie nach einem zeitchen erzählt ob sie das auch macht.

I/ was haben Sie den eindruck für die lehrerin, ist das für die lehrerin etwas positives? oder ist das für die lehrerin quasi, so ein bisschen ein aufwand auch, das man jetzt so ein so ein bisschen etwas spezielles jetzt ausgemacht hat mit der sibylle.

K/ ah nein.

I/ das ist kein aufwand.

K/ nein das ist für sie,

I/ begrüsst das auch.

K/ also sie sie fi- ich habe den eindruck sie hat das sehr schnell begriffen und und das ist für sie auch ein anliegen dass die kinder auch entsprechend also dass sie das auch dürfen und können, ihrer eigenen interessen haben.

I/ ja.

K/ also nein vielleicht sogar im gegenteil dass sie, fast ein bisschen das erwartet sogar dass ein kind auch einmal sagt "nein ich will jetzt dir nicht helfen"

I/ jawohl hm also dass sie mehr ein bisschen dort mehr grenzen auch von der sibylle auch erwarten würde und das auch gut findet. was ja so ist wenn sie sich selber ein bisschen, ausgenommen fühlt oder eben fast ein bisschen zu belastet fühlt von den anderen kindern, oder?

K/ ja.

I/ dort erwartet die lehrerin eher so ein bisschen,

K/ also durchaus.

I/ auch ein nein.

K/ ein n- doch ja. und das hat der sibylle glaube ich auch gut getan dass sie das dass sie realisiert dass sie auch darf! einmal nein sagen. dass die lehrerin nicht erwartet dass sie einfach immer die ist die äh,

I/ die helferin ist. die hilfslehrerin.

K/ ja.

I/ was eine funktion sein kann aber nicht die einzige sein dürfte.

K/ genau. also was ja es ist auch bezeichnend es ist einerseits positiv fürs, weil, es hilft ihr natürlich auch jemand anderem jetzt zu erklären. das hilft ihr ja auch fürs verständnis.

I/ auch um besser zu verstehen.

K/ genau und und auch es sind fähigkeiten noch jemanden etwas erklären zu können wo ich wo hohe, also wo gute fähigkeiten sind. die ihr also sie redet von musiklehrerin zu werden. es wäre dann auch gut, das ist ja etwas das sie ja, wo quasi eine neigung den sie wieder brauchen können und fördern, oder also.

I/ genau wo sie auch irgendwo ein bisschen ein flair hat in dem moment, oder wo sie jetzt schon merken.
K/ genau. aber eben sie darf einfach nicht dabei zu kurz kommen. also ich! ich sage einfach das habe ich jetzt für mich selber auch gemerkt so ent- auch im umgang mit kindern zum teil auch mit den kindern und zum teil auch selber, dass man, also dass ich wirklich auch so erzogen worden bin. eben, dass ich ganz am schluss komme, oder quasi. also gut ich bin einmal mit fünf mit vier geschwister aufgewachsen und so. vielleicht ist das auch noch ein bisschen etwas, aber

I/ zuerst kommen einmal die anderen.

K/ genau oder und dann; also es ist ja ein schöner zug, also ich finde das immer noch eine qualität aber äh, I/ es hat etwas zwiespältiges auch.

K/ ich merke dann einfach dass äh ich musste vierzig werden um herauszufinden dass das äh das ich halt auch meine rechte haben.

I/ es hat auch etwas zwiespältiges, oder?

K/ ja also durchaus also,

I/ etwas schönes aber auch aber auch wenn dann die eigenen bedürfnisse zu kurz kommen und dann wenn man so ausrufen muss quasi wenn dann irgendwie etwas nicht so gut ist und die aufgaben zu hause machen muss, das ist ja dann irgendwo das äh das negative.

K/ genau das ist dann halt, das ist für mich; (K schmunzelt) ja es braucht irgendwie das ausgewogene das oder oder ein gleich- sagen wir nicht ausgewogen sagen wir ein gleichgewicht. also es muss muss beides möglich sein, eigentlich.

I/ ja. also eigentlich wäre das die rolle, dass sie ein teil von dieser hilfslehrerin durchaus wieder sein darf. aber ein teil auch quasi sich selber, und und äh ähm auch so ein bisschen das zeigen dass sie halt zum teil die sachen schneller begriffen hat also jetzt das gros. dass sie auch diese rolle ein bisschen übernimmt von dieser die halt wirklich das jetzt halt schon begriffen hat und es irgendwie auch zeigt dass sie es begriffen hat.

K/ ja genau.

I/ ist das eine schwierigkeit für die sibylle? auch auch dass die klasse dann wie noch so quasi fast äh räumlich sieht dass es ihr jetzt zu viel ist? oder dass sie es jetzt begriffen hat, dass sie jetzt etwas für sich machen will?

K/ ja das ist glaube ich schon ein problem. also, also sie leidet zum beispiel darunter wenn irgend jemand sagt sie sei ein streber.

I/ ja. was, passiert das auch dass man ihr das zusagt?

K/ ja, das, ja. und das ist,

I/ aber was heisst „ächt“ das für sibylle?

K/ sie will irgendwie will sie einfach dabei sein. sie will nicht ab, sie will nicht ab- und auffallen, das ist einfach noch.

I/ ja. sie will dazugehören.

K/ also, bei ihre je; also, wobei das ist jetzt noch schwierig weil, - sie ist die erste die eigentlich so mit kleider und so das etwas wichtiges ist. also der silia die auch die drei jahre älter ist der ist das eigentlich, die hat sicher auch darauf geschaut dass das schöne sachen sind, dass, aber nicht so dass das für sie ein anliegen so; also quasi mode ist für sie nicht ein thema. und jetzt bei der sibylle; jetzt muss ich einfach aufpassen weil das, finde ich zum teil eben auch ein bisschen ihre, ihre fähigkeit. also es ko- sie ist auch eine die, ich habe immer gesagt sie ist ein barocker mensch. also, so ein bisschen die

I/ das ist ihr noch wichtig. so.

K/ so schöne sachen und,

I/ das ästhetische.

K/ ästhetische aspekte und darum ist das noch ein bisschen schwierig, oder? also ob das wirklich; es ist für mich auch wieder beides. einerseits will sie dazugehören. und andererseits entspricht das wirklich auch ihren neigungen dass sie sagt es muss schön! sein es muss präsentieren, oder also. aber von dem her ist es noch ein bisschen heikel, also. aber, dort ist sie schon; also es muss einfach es muss modisch sein sie muss quasi dabei sein und äh, ja so es wird dann über das auch gesprochen in der klasse, oder. was sind jetzt die die wer ist jetzt modisch quasi und, aber eben von dem her ist es noch, es ist vielleicht zum teil durch ihre situation in der klasse dass sie will dabei sein aber zum teil halt auch durch ihre, dass sie wirklich das schön, dass sie das überlegt was heisst schön? und was warum gefällt mir das?

I/ dass sie dort auch hohe ansprüche hat quasi.

K/ genau das ist wirklich ihre fähig-; also ich mag mich, also mit ihr muss ich in jede kriche hinein und dann gehen wir die anschauen und diskutieren das was das was jetzt da schön ist an dieser kirche und was nicht so schön ist. und was man noch verbessern könnte daran oder so. oder, also sie schaut zum beispiel das hochparterre an. ich weiss nicht ob sie das kennen?

I/ ja das heftchen hm

K/ und da fi- also das schaut sie mit interesse an und intensität und sagt sofort was

I/ wird sie mal architektin

K/ ja das ich fin- das weiss ich nicht, oder?

I/ aber sie hat einfach noch so ein flair für ästhetik.

K/ genau sie hat ein auge, sie sie sagt auch sofort "das gefällt mir. das gefällt mir nicht" und so. auch wegen warum. also nicht einfach es gefällt mir oder sondern sie kann auch sagen was! sind dann die elemente die das ausmachen also das ist noch, von dem her ist das noch ja-a.

I/ stark ausgebildet jetzt auch für das.

K/ und jetzt kommt es einfach zusammen, oder? quasi dass sie das das halt bei den mädchen in ihrem alter dass sie im moment total in ist sich dort wie zieht man sich an, und und so.

I/ aber es entspricht auch ihrem charakter.

K/ genau es entspricht auch ihren ihren barocken eigenschaften.

I/ und jetzt so eine spezielle rolle auch zu übernehmen wo sie sich quasi nicht gerade, a- absondert ist ein bisschen übertrieben aber doch so ein bisschen distanziert von der klasse. das könnte so das gefühl von auch dazu gehören dort könnte sie ein bisschen ins gehege kommen allenfalls jetzt?

K/ hm ja. also sie will dazugehören das ist klar. und dann eben auch, wenn sie dann, also gerade wo sie noch so eine intensive phase gehabt hat mit dem mit dem streber, oder? ist gerade in klasse von silia ist ein elterabend gewesen und dann haben sie hat eben ein lehrer erzählt eben streber sei eigentlich gar nichts negatives das sei eigentlich streben nach wissen. da konnte sie also die wand aufgehen als ich ihr das nachher erzählt habe. weil das hat sie irgendwie schon begriffen, oder dass das; aber einfach

I/ aber sozial heisst es etwas anderes für sie, oder? vom empfinden.

K/ ja.

I/ das ist negativ unter den kindern ist es eher etwas negatives gewesen.

K/ genau und das wird ihr nachgerufen und so.

I/ und das will sie auf keinen fall natürlich.

K/ das will sie eigentlich nicht, also. weil das ist jetzt einfach so belastet dieses wort, oder das ist; und wenn ich sagen kann was dann ein lehrer von der „kanti“ über das sagt dann kann sie nur den kopf schütteln. was ich auch begreife, oder?

I/ es hat eine andere bedeutung für sie, oder im zusammenhang. äh was denken Sie hat sie auch gibt es auch dort so den anderen teil wo sie irgendwo vielleicht auch stolz oder das doch auch spürt dass sie dass das noch schön ist dass sie die sachen vielleicht teilweise schneller begreift als die anderen? oder eben so, dass sie andere irgendwo wenn sie sagen "das ist eine streberin" auch merken dass sie dass sie viel weiss. hat es auch diesen teil? oder ist das nur unangenehm?

K/ es ist sicher so dass sie das auch schätzt. dass sie auch gefragt wird. und darum macht sie es eigentlich auch, das schätzt sie schon auch. sie hat es nicht so gerne wenn äh, sie schätzt es nicht wenn alle! kommen aber von gewissen hat sie das durchaus gerne, also. und wobei ich glaube es setzt ihr eben auch ein druck aus. also das ist, das ist vielleicht auch ein bisschen dass sie die jüngste ist in der familie. also, oder wenn die beiden anderen noch im gymi sind, also es ist, also ich meine

I/ die anderen zwei sind im gymi.

K/ das ist erschreckend weil die, wenn da klassenkolleginnen kommen und sagen "ja du gehst ja sowieso ins gymi." und das irgendwie ende vierter klasse.

I/ zur sibylle. das ist für Sie erschreckend oder für sibylle?

K/ für da- also ich finde das ist ein ungeheurer druck, oder? wenn das vorausgesetzt wird, also.

I/ haben Sie den eindruck sie spürt den druck? oder ist das für Sie wenn Sie jetzt denken wenn Sie jetzt sibylle wären wäre das ein druck?

K/ es ist ein druck. also ich spüre das. also, beides, also ich habe den eindruck ich merke das wirklich, oder? dass ihre schultern wie ein bisschen tiefer sind. also es ist sicher! so dass sie davon ausgeht dass sie das auch kann! und so.

I/ und die geschwister sind beide im gymi?

K/ ja. ich bin üb- also ich weiss dass sie das kann, oder also? aber einfach dieser druck.

I/ das zu müssen!

K/ das zu müssen so quasi.

I/ ja es ist jetzt schon klar, in der vierten klasse.

K/ klar jetzt ist es vorgespurt oder? sie macht jetzt das einfach und das ist, wie soll ich das sagen es ist ja schon klar, oder? dass sie das kann und so und dass sie diese prüfung machen könnte. und ich gehe davon aus dass wenn das einigermaßen läuft dass sie das schafft. diese eingespurtheit dass sie dass jetzt das ihr weg ist das ist das was sie belastet.

I/ hm redet sie davon?

K/ ein bisschen ja.

I/ ist das auch etwas das Sie kennen?

K/ ich bin der älteste gewesen, also (K schmunzelt) ich ich höre es einfach als vorwurf heute noch von meinen geschwister, oder? also das äh

I/ Sie haben vorgespurt die anderen mussten dann dem auch nachspuren, die haben dann quasi den zug auch gesehen wie er wie er fährt.

K/ ja. und das ist für, also für mein bruder der leidet heute noch darunter, also der ist, das ist jetzt dreissig jahre her, oder?

I/ aber trotzdem das

K/ er sagt mir das jedes! mal wenn ich, wenn wir einander sehen, oder? du bist mir quasi im licht gestanden.

I/ jawohl. "ich habe schon gewusst was ich muss bevor ich überhaupt selber konnte." ist das auch etwas das ihnen wichtig ist dass ihre kinder jetzt eben quasi wirklich können, frei entscheiden können müssten? ob sie das wollen oder nicht? oder so,

K/ ja. also es geht noch weiter, oder? also dass dann quasi mir! meine eltern gesagt haben was ich zu studieren habe. und ich muss sagen also dort habe ich wie eine berührungsangst quasi.

I/ wie eine wand quasi dass

K/ ich habe, Sie haben ja vorher gehört, als Sie gesagt haben architektur, oder? dass ich wie äh, ich möchte wirklich nichts! von dem

I/ nichts festlegen auch wenn sie das hochparterre interessiert, was auch immer.

K/ ja. also vielleicht wie gesagt bin ich da durch ein bisschen geprägt dass ich einfach nicht unbedingt das machen konnte was ich wollte, oder? aber äh, und das ist mir einfach wirklich ein anliegen dass sie dass jedes sein eigener weg! gehen kann!. dass auch dieser raum auch hat.

I/ jawohl und das ist jetzt, we- ist das von den geschwister her eben so gymi oder von den kolleginnen die sagen

K/ kolleginnen, sonst überhaupt nicht. die können locker mit dem umgehen, also das ist;

I/ ah das sind die kollegen die sagen äh eben so "streberin, dann gehst du sicher mal ins gymi das ist eh klar."

K/ noch viel sicherer! oder also quasi "deine beiden geschwister sind ja da, dann gehst du auch"

I/ aha das ist für die einfach jetzt schon gelaufen.

K/ das ist schon gelaufen. also, gut ich muss jetzt auch sagen, also einerseits ist das ein schöner aspekt dass man sagen kann die kinder sehen! das dass das so ist. und sie sie,

I/ anerkennen es auch.

K/ anerkennen es auch. also von dem her ist es ja, also, es ist quasi wie eine natürliche sache für für die umgebung, oder? dass das so stimmt. und es ist ja wahrscheinlich auch so dass; das was ich vorher gesagt habe, die kinder können ihren raum haben, dass das ihnen auch entspricht so eine mittelschule zu machen. also, aber was was meine sorge ist einfach dass quasi dass sie unter dem druck! dass alle! davon ausgehen dass sie es so! so macht dass das für sie eine belastung darstellt.

I/ hm obwohl es gar keine sein müsste, für sie.

K/ wo es gar keine sein müsste eigentlich, oder? wenn ich an silia denke als älteste die konnte viel lockerer an diese thematik, oder? für sie ist das genauso klar, also wie für mich ist das schon lange klar gewesen dass sie dass das ihr weg sein wird.

I/ aber es ist nicht so ein thema gewesen eigentlich.

K/ es ist nicht so ein thema gewesen, oder einfach jetzt das dritte.

I/ die anderen zwei schon und dann ist sie auch noch so gut in der schule, dann ist das irgendwie sonnenklar.

K/ ja und das ja-a also ich mag gar nicht an den tag denken wo der tag kommt wo der entscheid kommt, oder auch negativ, oder? fürs gymi. ich muss, also ich weiss nicht wie das für sie wäre.

I/ ja. weil es schon so klar ist dass es so ist. ja jetzt hat sie bei uns in der leistung am stärksten abgeschlossen. äh erstaunt Sie das?

K/ nein.

I/ ja.

K/ also ich finde zu den beiden anderen ist sie wesentlich ausgeglichener in der in der schule. also bei der silia habe ich klar gesagt sie ist eher so richtung mathe naturwissenschaften und der (? :damian) mehr richtung sprachen, oder? und sie ist dünkt es mich viel viel ausgeglichener in in den stärken als als die beiden anderen.

I/ ja also hat viele stärken.

K/ also wie soll ich das sagen? nein ich nein es ist ganz etwas anderes. mich dünkt sie geht einfach relativ locker mit diesen themen um.

I/ hat ein guter umgang auch, was

K/ ja ich glau- nicht dass sie jetzt, also ich würde jetzt nicht sagen sie ist begabt! in der mathe oder weiss nicht oder in der sprache! oder? sondern sie geht einfach locker mit den anforderungen um.

I/ sie macht jetzt diese sache einfach gut oder sehr gut.

K/ ja. also es ist noch schwierig das zu beschreiben. also im vergleich jetzt einfach mit den anderen. bei den anderen habe ich ga- die haben auch gearbeitet in diesen bereichen, oder? und sie die hat einen anderen zugang zu dem.

I/ es geht ihr wie einfach ring, so?

K/ ja schon fast verspielt, oder? also so

I/ also es ist wirklich sehr locker für sie das was gefordert ist in der schule und das was sie leisten muss.

K/ äh da nein nicht so. nicht so. also sie muss schaffen, also

I/ sie muss schaffen.

K/ damit sie ihr damit sie den wochenplan mag abtun da muss sie also hart arbeiten.

I/ ah da muss sie arbeiten?

K/ aber es entspricht, genau das entspricht ihr eigentlich. also sie, nein sie hat mehr ein spielerischen zugang zu diesen sachen. also nicht so dass sie irgendwie

I/ vom denken her dass sie locker kann, darauf

K/ ja genau so.

I/ also so ein bisschen wenn sie neue sachen erschliessen muss denkerisch dann kostet sie das nicht schweiss sondern sie geht da relativ locker damit um.

K/ ja.

I/ aber nachher zum erarbeiten, da muss sie dann schon dahinter, und so.

K/ ja. also, manchmal schon fast ein bisschen zu fest über der sache. also einfach so ein bisschen; ah das ist noch schwierig das zu beschreiben. also vor allem auch im unterschied zu den anderen. - - es ist eigentlich nicht so dass sie quasi also wenn sie mathe hat sie manchmal, also richtig blockaden um an ein thema heranzukommen. aber einfach darum weil sie,

I/ fast zu locker nimmt.

K/ ja.

I/ zu wenig ernst?

K/ ja genau so ist es. also also ich bin ist es zu plump wenn ich das so sage, aber dass sie mehr die ästhetische seite von etwas sieht als den inhalt.

I/ so das äussere hat das auch mit dem äusseren zu tun und nicht versucht dahinter zu schauen so?

K/ ja genau.

I/ das ist dann sehr etwas lockeres so etwas flockiges so im umgang.

K/ genau.

I/ und so ein bisschen ein ernsthaftigkeit äh, die dann vielleicht notwendig wäre die fehlt dann so. oder braucht es ein bisschen länger bis sie da in die tiefe gehen kann.

K/ ja genau. und ich weiss,

I/ das ist aber so höre ich so in der schule auch noch günstig? das hilft ihr noch?

K/ jaja.

I/ dass sie dass sie das eben auch nicht so, es ist dann so locker für sie.

K/ genau. aber wenn wirklich etwas erarbeiten müsste, dann bin ich noch gespannt wie das herauskommt.

I/ wenn sie jetzt wirklich hineinknien muss, quasi und etwas sie schweiss kostet.

K/ ja genau.

I/ das ist eigentlich nicht so ausser vom volumen her aber nicht von der wie könnte man sagen? von der anstrengung her äh etwas wirklich quasi in die tiefe! zu begreifen dass sie muss sie gar nicht? oder braucht sie gar nicht? ja. das könnte allenfalls dann später (grosser lärm)

K/ ja ich bin dann gespannt wie sie dann

I/ / wenn sie dann ins gymi geht. (I lacht) jetzt reden wir auch schon davon.

K/ ja es ist wirklich, also ich muss sa- ehrlich gesagt ist mir bei den beiden anderen wesentlich leichter gefallen, einfach mal zu sagen die macht jetzt mal ihren weg. für sie merke ich einfach, ich merke einfach dass das für sie eine andere situation ist. oder dass sie einfach einfach alle welt rund herum erwartet klar die sibylle macht das auch.

I/ sträubt sie sich gegen den gedanken? es könnte ja sein dass so ein widerstand äh mobilisiert "ich gehe sicher nicht ins gymi" einfach so quasi

K/ nein nein nein. ich glaube es nicht. ich glaube das einzige problem ist dass sie; also ich ich wenn ich das so anschau sie geht davon aus dass sie das schaffen wird.

I/ ah ok.

K/ es sind mehr sorgen dass quasi dass äh zu fest mit ihren freundinnen äh also dass sie zu fest wirklich will mit denen etwas machen. dass dass die etwas anderes machen.

I/ jawohl so vom sozialen her, das gibt eine durchmischung. ja aber sie macht keinen widerstand gegen den gedanken? das könnte ja sein.

K/ nein. also ich bin dann ges- also gut jetzt jetzt fängt es an mit zusätzlichen aufgaben und so aber ich bin dann gespannt wie sie das; aber eigentlich sie ist willig, also.

I/ hm sie will das aber sie nimmt das eigentlich; ich höre so sie nimmt das eigentlich fast positiver heraus wie das für Sie ist. ist das so? also dass das mehr so aus der eigenen geschichte und von der familie

K/ äh

I/ so das vorgespurte wahrscheinlich ihnen mehr auf dem magen liegt als ihr?

K/ - ich glaube das; nein. sie nimmt wahrscheinlich den druck nicht so wahr von oder nimmt das positiver wahr wahrscheinlich als ich.

I/ Sie haben immer so die negativen es könnte ja sein dass es dann trotzdem nicht klappt, oder so? also dann, was machen wir dann?

K/ also dann ich glaube das ist meine sorge. oder was ist dann wenn das nicht klappt? quasi, oder dass sie quasi wie auch, also genau aus dem was ich vorher gesagt habe, oder das mit dem nicht so in die tiefe hinein geht dass sie dann eben, wie das dann schon fast zu selbstverständlich anschaut könnte! dass das so herauskommt, dass sie dann nicht mit der nötigen ernsthaftigkeit könnte dahinter. also das ist so ein bisschen meine sorge.

I/ ja das ist ihre sorge hm

K/ also ich muss versuchen zu lernen sie das nicht merken zu lassen. aber eben zum beispiel wenn dann wenn ich dann dabei bin wenn ihr das ein kind sagt "du kommst, du machst sowieso das gymi." dann versuche ich dann immer zu sagen "du also schau, wir schauen dann das. sie muss zuerst diese prüfung machen."

I/ Sie würden lieber noch ein bisschen mehr ernsthaftigkeit sehen dass Sie den eindruck haben ja sie packt! das auch wirklich. oder wenn sie so flockig und locker daran geht könnte es natürlich sein, dass das

K/ es ist für mich wie einfach sie einzustufen wenn ich vergleiche zu den anderen, oder? und ich habe einfach gemerkt dass äh, also wie gesagt ich bin noch zwiespältig ich habe den eindruck sie hätte die fähigkeit um das zu machen. aber ich weiss zum beispiel nicht wie sie in der konkreten prüfungssituation dann regieren würde. da habe ich einfach bei den beiden anderen die haben das lockerer angegangen.

I/ jawohl hm

K/ also das ist ja-a.

I/ ich merke jetzt gerade das ist für mich ein bisschen ein gegensatz. ich weiss nicht äh was ich jetzt gehört habe. am anfang haben wir es so gehabt die verpflichtetheit! gegenüber wenn man etwas quasi gesagt hat dann ist das auch muss man das auch ernst nehmen und das ist ganz ganz wichtig. und jetzt diese äh sagen wir mal diese nicht wahnsinnige ernsthaftigkeit wenn es um so äh aufgabener- aufgaben geht die sie erledigen muss. also dass es wie auf die personen bezogen so ein eigentlich sehr etwas ernstes ist wenn jemand sagt "am zwei" für sie, oder? dort hat es so ein

K/ hm vielleicht ist das falsch wenn ich sage "ernsthaftigkeit" es ist nicht eine ernsthaftigkeit. also sie macht sie will! diese auf- sie will! diesen wochenplan machen. und sie ihr ist es auch ein anliegen dass sie das quasi in der zeit macht die die lehrerin vorgibt. also sie würde nie! sagen "ich habe den nicht gebraucht" also das begreife ich auch nicht. also wenn die lehrerin hinschreibt, wenn die hinschreiben würde eine viertel stunde obwohl es offensichtlich ist das braucht zwei stunden, die würde eine viertel stunde hinschreiben auch wenn sie drei stunden gehabt hätte.

I/ also dort will sie es sehr dem wirklich dann

K/ es ist mehr so ein bisschen - es ist ernsthaftigkeit ist nicht das richtige wort für das was sie im moment macht. - - weil ernsthaftigkeit und verspieltheit sind nicht gegensätze aber einfach so ein bisschen; ja es ist schwierig auszudrücken, einfach so die - - es ist wirklich, es ist noch - - -

I/ lockerheit?

K/ ja vielleicht lockerheit, ja. jäh - -

I/ ist das etwas das das Sie nicht so kennen? das Sie selber auch nicht so kennen, das so ein bisschen etwas fremdes ist.

K/ nein im gegenteil, im gegenteil.

I/ Sie kennen es?

K/ ja. also - - vie- also, ich sage also, auch wenn ich ein ingenieurstudium gemacht habe, oder? habe ich nachwievor den eindruck also mit mathe heisst es für mich einfach ich gehe mit rezepten um. und ich merke jetzt bei der also bei meiner frau und bei der bei der silia dass die, mathe begreifen. also dass sie wirklich quasi hinter die mechanik sehen.

I/ jawohl und nicht einfach ein rezept anwenden das ein bisschen etwas oberflächlicheres hat so ein bisschen.

K/ genau das ist es so ein bisschen.

I/ und sibylle dann eher würde auch eher rezepte nehmen. also dahinter noch zu schauen was jetzt da genau noch, was manchmal mehr hinderlich ist, weil sie sich dann wirklich so damit auseinander setzen muss. und das rezept ist einfacher, ja.

K/ und das ist einfach so ein bisschen

I/ mit oberflä- es hat so etwas mit oberfläche zu tun, so.

K/ ja aber nicht mit an der oberfläche bleiben, oder?

I/ ja genau. und nicht! oberflächlich quasi das zeugs machen.

K/ genau. oder einfach so weg wegen der im bezug auf die verbindlichkeit dann wieder also,

I/ genau die kann durchaus da sein. rezepte kann man auch verbindlich anwenden.

K/ genau. also darum darum hat mir das nicht so gefallen.

I/ jawohl genau das ist in dem fall kein gegensatz.

K/ nein nein es ist einfach von der art her wie man daran geht.

I/ jawohl.

Teil 2:

I/ gibt es noch ergänzungen zu diesen sachen?

K/ nein.

I/ äh was haben Sie den eindruck äh die lehrerin äh; eben es ist ja noch schwierig zu sehen dass dass sibylle äh so quasi unzufrieden ist manchmal in der schule. äh haben Sie den eindruck für die lehrerin ist das auch schwierig im umgang jetzt zu reagieren auf so eine unzufriedenheit, jetzt wo sie es ein bisschen weiss. oder ist das äh etwas das

K/ hhm- jetzt wo sie es weiss ist das für sie äh,

I/ einfach das zu sehen ist das schwierige? so weil man es einfach nicht sieht.

K/ ja. also wenn ein kind nichts sagt dann ist äh

I/ dann ist es wahnsinnig schwierig.

K/ und es ist das ist auch lange noch sie hat das lange zeit gesagt quasi verboten! mit der lehrerin über das zu sprechen. weil wir ha- ich habe wir haben immer gesagt "ja also he wenn du ein problem hast müssen wir das bereden." und das wollte sie wie nicht.

I/ was haben Sie den eindruck dass es nicht diese sonderrolle gibt vom sozialen her? dass sie nicht irgendwie; oder was ist wohl da der hintergrund gewesen?

K/ nein ich habe den eindruck es ist mehr dass sie eigentlich möchte sie will wirklich gut! stehen mit der lehrerin. das ist ihr anliegen gewesen. ja. in dieser situation einfach dass sie, und wie sich nicht so; also sie wollte sicher! nicht dass wir das in dieser härte sagen wie sie das, wie sie das formuliert zu hause. also dann habe ich immer den eindruck gehabt dann hat sie es realisiert dass es so dass sie das so nicht ma- dass sie das so nicht kann machen mit jemandem so,

I/ dass das so ankommt wenn sie dass sie so heftig reagiert, ja. hat das in dem fall auch nicht ganz ihrem gefühl entsprochen in dem fall? also dass es nicht in dieser vehemenz auch berechtigt gewesen wäre aus ihrer sicht so? sondern dass das so eine momentane reaktion vielleicht auch?

K/ vielleicht ist es das, aber ich kann also; nein sie hat einfach, sie hat einfach das gefühl gehabt sie könne es in dieser form der lehrerin nicht sagen. weil sie, vielleicht hat sie plötzlich auch realisiert dass dass es noch eine andere umgebung gibt. dass sie dem nicht einfach in allem gerecht würde.

I/ ja dass es so nicht ganz stimmt eigentlich?

K/ ja.

I/ im moment für sie natürlich schon sonst würde sie es wahrscheinlich nicht machen. aber irgendwo im kontext doch nicht ganz so stimmt, in dieser vehemenz.

K/ ja.

I/ ja das ist nachvollziehbar.

K/ (K schmunzelt)

I/ ja dass sie das auch realisiert, oder?

K/ ja-a.

Teil 3:

K/ jaja dass das die familie sehr negativ empfindet wenn ich mal auf den tisch haue.

I/ (I lacht) ja.

K/ und das ist das ist,

I/ das ist vor allem bei ihrer frau.

K/ jaja also das deckt das genau, oder?

I/ das wird da so ein bisschen abgebildet?

K/ hm

I/ (I lacht) ja. sonst so das bild wenn Sie so das sehen haben Sie den eindruck es hat etwas mit ihnen mit ihrer familie zu tun? oder äh

K/ hm ja doch.

I/ irgend ein künstliches produkt? (I schmunzelt)

K/ nein-nein, nein-nein das ist - hm

I/ fällt ihnen noch etwas auf da an diesen kurven?

K/ - - also was ich noch spannend finde dass äh dass man nicht einfach sagen kann es läuft absolut alles synchron. also, keine linie hat - im schmiegt sich immer an die andere an. es hat so bereiche wo es wo es noch

I/ ja wo es noch ziemlich parallel läuft und andere wo es ziemlich äh

K/ also ziemlich auch nicht, aber (K schmunzelt)

I/ ja ziemlich auch nicht ja. nein das stimmt, es ist nicht ziemlich. ja also da gibt es ganz andere kurven.

K/ ja und das von dem her nachher eben einfach im mittel drinnen ist quasi.

I/ hm hm ja. vielleicht wenn wir jetzt noch diese zweiergeschichten anschauen. das ist äh jetzt sibylle gegenüber von ihrer mutter. und das ist das umgekehrte also ihre frau gegenüber von sibylle. und das sind ihre kurven. Sie haben da zum teil die fragen äh wahrscheinlich gefunden Sie können das nicht beantworten oder es hat einfach löcher gehabt darum hat es da so löcher, auch in den skalen löcher. äh also das ist ein bisschen verwirrt weil es geht eigentlich gar nicht hinauf, oder?

K/ was, aha die sind einfach nicht vorhanden.

I/ jaja die sind einfach diese punkte vorhanden und die sind nicht vorhanden genau. und das ist sibylle gegenüber von ihnen. und das ähm wenn man so diese kurven anschaut fällt natürlich auf eben das stimmt natürlich auch da, der hinauf ist ein bisschen falsch. da hat es noch kontrolle die Sie sehr positiv einschätzen. es sind eigentlich; also sibylle hat da sehr eine zufriedene kurve, sehr eine moderate kurve, sehr zufrieden, oder? es hat da keine grosse ausschläge also sie scheint da ziemlich zufrieden zu sein. bei ihrer frau sieht das eigentlich gleich aus. mit äh höhepunkt so die gemeinsame welt quasi, was auch äh die sibylle doch auch hat. was ja manchmal nicht so selbstverständlich ist in dem alter. (I schmunzelt) wenn sie da anfangs pubertät kommt. und das ist die einzige die zwei noch so: stärken heraus kommen, kontrolle also da wäre die hypothese dass Sie den eindruck haben da ist vielleicht auch das läuft gut. da ist auch nicht viel nötig dass Sie da stark schauen müssen was da gemacht wird oder nicht bei der sibylle. dass das äh dass Sie das sehr positiv einschätzen, an beeinflussung die notwendig sind, dass es läuft quasi. dass es gut läuft. und bei der rollenerwartungen und so rollenaufteilung dass ähm ist bei ihnen jetzt auch da sehr positiv eingeschätzt worden.

K/ jawohl.

I/ und bei den anderen ist das sehr moderat.

K/ hm - -

I/ und das ist einfach auf die gesamtsituation quasi bezogen. -

K/ hm (K schmunzelt) - -

I/ können Sie etwas anfangen (I schmunzelt) mit diesen?

K/ gut ich weiss nicht mit dem fragenbogen habe ich entscheidend me- also mit dem habe ich wesentlich mehr mühe gehabt also mit, das ist schon so.

I/ ja ich verstehe es auch. weil äh der ist auch so gemünzt dass es auch erw- auch unter erwachsenen leuten in beziehungen sein könnte sein, oder es ist so ein bisschen für alle äh zweier beziehungen. und das ist natürlich braucht man ein bisschen viel übersetzung. ich finde auch es hat wirklich fragen die relativ schwierig sind.

K/ also im verhältnis von eltern zu kindern, also ich habe echt mühe gehabt beim ausfüllen, also.

I/ ja-a es hat wirklich schwierige fragen. oder wenn Sie auch für andere beziehungen eben auch sind, oder? der ist nicht speziell auf eltern-kinder-beziehung gemünzt worden. die sibylle hat ja genau denselben fragebogen bezogen auf Sie.

K/ ja-a also eben,

I/ das ist noch schwierig gewesen hm dann gibt es halt

K/ und ich muss ehrlich; dann habe ich dann lieber manchmal keine! antwort gegeben als dass ich irgend

I/ irgend etwas angekreuzt haben.

K/ weil ich bin dann einfach; rein gedanklich einfach nicht möglich gewesen gewisse sachen da überhaupt mit dem in übereinstimmung zu bringen. also das haben ich noch schwierig gefunden. darum ich glaube das habe ich auch hingeschrieben. ich weiss es nicht mehr.

I/ vielleicht haben Sie es hingeschrieben, ja. ja. hm

K/ also, was mir noch nicht so klar ist das ist so vom mass her, also dass diese skala da,

I/ die skalen da? das sind sogenannte t-werte. das ist einfach ein eine skalierung die man gemacht hat. das ist eigentlich das ist ähm äh beliebig was für eine skalierung dass man da nimmt, oder?

K/ ja aber was heisst denn, wenn man sagt ein abstand von was sind das da fünf? was heisst, wie muss man das interpretieren?

I/ ja das äh das ist natürlich noch eine gute frage. ich kann es ihnen eigentlich auch nicht äh richtig beantworten. man muss auch aufpassen dass man das nicht überinterpretiert, oder? also von der normierung her jetzt ähm, ist ist alles was in dem bereich ist äh das ist quasi äh das was man erwartet, oder? was so der normbereich ist. und dann sind da sind eigentlich die unterschiede sehr sehr klein, oder? eigentlich interpretieren kann man erst wenn es wirklich

K/ ausreisser sind.

I/ genau. einfach genau wenn es das quasi besondere stärken wo man wirklich den eindruck das das wird als besondere stärke von unserer familie angeschaut oder besondere probleme. dann! bestehen differenzen die man interpretieren kann und das ist das sind vielleicht drei punkte also das ist sehr sehr wenig, oder? obwohl es da jetzt dann natürlich wenn man es so gross macht relativ stark ist. aber das sind eigentlich so unterschiede wo man wo ich wirklich mühe habe zu interpretieren. was ich dann eher eben dann sagen kann ist ein moderaterer verlauf, oder? also generell so ein bisschen ein,

K/ weniger spitzen, ja-a.

I/ ja genau so ein bisschen

K/ wobei auch die natürlich relativ sind, oder? also ich meine also da die ist auch da sind auch fünf punkte da wieder, also.

I/ da muss man auch aufpassen also was da genau fünf punkte unterschiede

K/ ja wenn ich jetzt so ein band hinein zeichnen mit fünf punkten, oder? plus minus,

I/ ja dann wären Sie fast immer darin.

K/ dann denkt all-; also dann ist nur das ist wirklich der bereich der dann noch ein bisschen,

I/ ja wenn überhaupt jaja das wäre dann quasi.

K/ und allenfalls der da, oder?

I/ ja genau und alles andere wäre so quasi darin, oder? und da sowieso, oder?

K/ ja dort ist.

I/ da hätten Sie alles darin. das ist schon so. und da muss man aufpassen, oder? dass man da nicht jedes, jede ecke zu fest interpretiert. - -

K/ aber das ist noch, also da könnte man ja schon auch noch ein bisschen - -

I/ also was ich vielleicht; ja eben man muss da ein bisschen aufpassen dass man es nicht zu fest macht, aber was so ein bisschen da werte und normen also so ein bisschen auch eine gemeinsamkeit so in der äh ja was man so wichtig findet und so das scheint mit ihnen! da auch zu sein, also das ist auch nicht selbstverständlich für das alter, oder? ein mädchen! und dann noch für dieses alter. dass man da doch noch so eine gemeinsame welt quasi hat. und bei der mutter das ist auch nicht selbstverständlich in dem alter, so da haben sie ja manchmal so ein klinsch wer was machen muss und wer das welche rolle hat, oder? wenn sie da langsam in die pubertät kommen. aber da scheint sibylle sehr zufrieden, oder? das sind so die einfach extrempunkte.

K/ jaja genau. also es wirklich, es ist eigentlich ein strich, oder?

I/ hm das ist es.

K/ bis ein bisschen ausprägungen aber.

I/ nein-nein es ist praktisch ein strich würde ich auch sagen hm also da gibt es auch ganz andere kurven.

K/ und der ist jetzt wirklich noch spannend.

I/ und bei ihnen hat es eher da noch stärken. oder? zwei.

K/ ja. hm (K schmunzelt) jetzt hoffe ich einfach dass da; aha sind denn, das ist ja nicht einfach eine einzelne frage, oder das sind ja fragegruppen die dann die dann das nachher ergeben.

I/ ja. wo ich dann einfach nicht auswerten kann wenn zu wenige fragen

K/ klar.

I/ sonst ist dann stimmt dann das überhaupt sonst ist es einfach völlig beliebig, oder?

K/ jaja das ist ja (K schmunzelt) hm das ist ja, gut ich bin da in der tendenz auch schon ein bisschen höher gewesen und da auch.

I/ kontrolle ist da ein unterschied, da.

K/ ja. - ja wobei ja nein wenn ich (K schmunzelt)

I/ stimmt (I schmunzelt) stimmt ja.

K/ also wenn man das so interpretieren würde man sagen "nein es ist"

I/ der verlauf ist eigentlich ähnlich.

K/ ist sehr ein ähnlicher.

I/ ja das stimmt. gut.

K/ gut.

Teil 4:

I/ ja das sind die unangenehm und das die angenehmen nehme ich einmal an. und dort hat es noch etwas so zwiespältiges.

K/ ja genau so ist es ja. das ist so also das ist so quasi das ist das kind das das erste mal in dieses schulhaus geht. und so ein bisschen das neu an ein ort hin gehen das ist irgendwie so etwas das mir so ein bisschen unbehagen bereitet. in dieser form wo einfach eine riesen gruppe schon da, und ich komme da noch. das ist etwas das,

I/ was bräuchte dieses kind denken Sie dass das da gut kommt?

K/ also im moment ist es noch gut, also ein bisschen eine begleitung und so. aber das ist so das wo wirklich begleitung die man in dieser situation braucht.

I/ ja also so unangenehm da, dass das schon so viele leute schon sind und sie kommt da ganz alleine da hinein.

K/ ja.

I/ hm

K/ und da habe ich mir so quasi die nachhilfesituation so vorgestellt. also auch, ganz alleine mit dem etwas nacharbeiten müssen. begreift es nicht so ganz, ja-a.

I/ also der ist da nachhilfe also der muss auch noch sachen machen die die andern vielleicht schon gemacht haben, oder so?

K/ ja genau. das habe ich als eine aggressive situation also irgendwie so ein bisschen streit in der klasse.

I/ hm jetzt ist das im schulzimmer drinnen da,

K/ ja. also einfach vielleicht auch, weil die anderen dünkt es mich die sehen noch ga-; ja-a fühlt sich nicht so verstanden von den andern habe ich den eindruck gehabt.

I/ der ist da so ein bisschen ausgeschlossen oder so.

K/ genau.

I/ was würde das heissen für die lehrerin, in dieser situation? oder in so einer ähnlichen situation?

K/ - - ja das umgehen mit aggressionen. also wie kann wie! was kann man dazu beitragen dass aggressionen nicht ents- oder in einer form entstehen dass sie auch konstruktiv sein können.

I/ hm die sind da aber sie müssen irgendwie um-, gewandelt werden.

K/ also für mich ist das so ein verbittertes gesicht da muss ich sagen also irgendwie habe ich den eindruck das da ist zu viel jetzt passiert.

I/ das ist über den grenzen.

K/ das ist einiges passiert dass das so weit gekommen ist.

I/ mit den kindern erarbeiten dass das gar nicht so weit kommt oder dass es anders gelebt kann werden.

K/ genau dass es, also aggression gibt es aber einfach die in einer konstruktiven form.

I/ hm ja.

K/ und da äh - - meine eigene ungeschicklichkeit im umgang mit den händen. also das ist

I/ (I lacht) hm Sie kennen das? wobei Sie haben wahrscheinlich noch keine handarbeit gehabt.

K/ nein nein aber äh also einfach das werken und so dort immer so ein paar, / also das ist einfach eine unangenehme erinnerung. aber das ist wirklich von mir her gegeben. vielleicht hätte ich, oder ja-a es wäre schwierig für mich diese situation.

I/ was denken Sie brauchen dann so kinder die vielleicht eben nicht so geschickt sind wie andere jetzt im umgang? die sind vielleicht auch nicht so geschickt das, die brauchen vielleicht auch hilfe oder so? was was wäre da für die lehrerin, also was brauchen vielleicht so kinder die nicht so talent haben dort wie andere?

K/ - - also ich zum beispiel habe gelitten in der schule, einfach, also ich hätte viel lieber musik sachen gemacht das ja auch mit hand zu tun hat. also ein musikinstrument irgend etwas machen. das hat mir wesentlich mehr gebracht, also ich für mich selber. also ich hätte mich auch besser ausdrücken können so als als wenn ich meine hände in dieser form brauchen musste wie handarbeit.

I/ was würde das heissen generell? so ein bisschen eine vielfältigkeit? also wenn jemand dort kein talent hat dass man ihm auch die möglichkeit gibt die hände anders zu brauchen? nicht dass er grundsätzlich das gefühl hat meine hände sind irgendwie.

K/ ich bin in einem zwiespalt weil ich einfach sagen muss also da könnte gerade so gut jetzt auch zeichnen stehen an dieser stelle. also das sind einfach nicht meine leidenschaften gewesen musik wäre eher meine leidenschaft gewesen. und dort bin ich nicht sicher ob also - ja ob ich jetzt einfach zu schnell sagen "das entspricht nicht meinen fähigkeiten" und dann aufgabe. oder ob es durchaus auch noch fähigkeiten gäbe die man entdecken und fördern, also.

I/ also mehr begleitung auch gebraucht hätten?

K/ ja. also wo ich dann einfach, ja wo ich dann auch irgendwie abgeschreckt worden bin von kindern die halt gut; also dass ich wie mir selber nichts mehr zugetraut habe. und sage "ich kann das gar nicht."

I/ was würden Sie dann erwarten von der lehrerin in so situationen? also das ist ja in dem fall nicht so gut gelaufen jetzt für Sie? aber jetzt im hinblick zu,

K/ also ich habe den eindruck dass dort viel mehr auf den individuellen stand rücksicht genommen werden müsste.

I/ ja von den einzelnen kinder.

K/ ja. also dort habe ich dann manchmal auch bei der benotung mühe gehabt dass ich dann gesagt habe "also he ich kann das einfach nicht besser." aber ich habe mir mühe gegeben wie weiss nicht was.

I/ jawohl also dass der einsatz auch äh so die motivation auch honoriert wird und nicht nur das was das produkt das am schluss da ist.

K/ genau. also ich weiss das ist schwierig, oder? ich meine, es würde auch eine ungerechtigkeit geben für kinder bei dem das wirklich eine fähigkeit ist! das soll ja,

I/ auch honoriert werden.

K/ das soll auch honoriert werden können.

I/ aber wenn die note zu fest nur am produkt quasi dem was herauskommt orientiert ist und weniger an dem

K/ am prozess

I/ am prozess der auch wichtig ist.

K/ oder überhaupt die bereitschaft so etwas zu machen wollen.

I/ jawohl wo man vielleicht nicht so talent hat.

K/ ja wobei ich denke das gilt genauso auch in der mathe oder in der sprache auch, also.

I/ hm dass das noch etwas wichtiges ist, dass man auch wie! kommt ein kind überhaupt dazu?

K/ ja. aber eben bei diesen sachen habe ich jetzt mühe gehabt, aber einfach beim zeichnen so.

I/ die fünf ist zwiespältig.

K/ ist zwiespältig und zwar einfach, also, wenn das ein, also wenn das jetzt quasi ruhig zu und her geht, also wo ich wirklich konzentriert für mich etwas mache, oder wo ich etwas machen kann dann ist das gut so die individuelle art zu zulassen. aber wenn das jetzt einfach rund herum hektisch zu und her geht dann wäre das; darum ist es einfach, ich sehe nicht was

I/ jawohl. also Sie bräuchten ruhe, oder? haben den eindruck auch dass kinder vielleicht auch viele kinder nicht ähm so einen hohen lärmpegel verleiden würden.

K/ ja, also ich möchte das ruhig ist, dann schafft man das gut. vor allem ich sehe da oder ich habe nicht genau gesehen was es genau ist. aber ich nehme mal an dass sie da arbeiten, oder? und jeder einzelne selber.

I/ und das ist eigentlich das positive daran? dass sie selber da etwas arbeiten müssen?

K/ also nein also wenn ich selber arbeiten muss das das ist gut so weit aber dann sollte ich auch selber arbeiten können!

I/ hm, hm muss es ein bisschen ruhig sein und ein bisschen

K/ genau.

I/ hm und da sind die positiven?

K/ ja. - - ja also fangen wir da an.

I/ hm

K/ - also einfach dass dass man dass man einander hilft auch wenn es nicht immer so einfach ist. wobei ich mich eigentlich in beiden rollen sehe, also. also es ist jetzt nicht, ich kann mich jetzt in ein- in einem von diesen kindern sehen sondern dass man einfach für einander einfach da ist zumindest wenn das eine etwas braucht.

I/ ja also untereinander den kindern.

K/ ja. ja und da das man, das hat ja eine gewisse verwandtschaft mit dieser situation da.

I/ jawohl hm. - die ist aber angenehm im gegensatz zu neun?

K/ vielleicht hängt es wirklich damit zusammen dass jetzt da eine karte ist die mir einfach (K schmunzelt)

I/ jawohl genau.

K/ es ist vielleicht einfach das thema und

I/ hm

K/ aber eigentlich noch eine willkommene situation also dass dass man wirklich in dem sinn, also dass die lehrkraft zu mir hin kommt und und etwas erklärt.

I/ hm also das hilfe da ist das ist sicher positiv. hm und wenn es dann noch ein thema ist das dem kind auch noch spass macht ist das natürlich angenehmer als wenn es etwas machen muss das es nicht gerne macht.

K/ und aber auch also - also was da noch darunter, also (K schmunzelt) es gibt da noch nuancen dass das da bei dem bild, langt die lehrerin quasi drein. und da habe ich den eindruck da ist die schülerin selber die etwas macht, oder die kann, also die quasi angeleitet wird.

I/ jawohl also dort hat es noch einen teil wo die lehrerin etwas übernimmt! quasi für das kind und da wird es selber gemacht.

K/ ja das habe ich interpretiert diese bild. und da ist einfach dass der lehrer einfach zuschaut und,

I/ hilft wenn es notwendig ist aber nicht hinein fummelt wenn nichts notwendig ist.

K/ genau.

I/ also die eigenständigkeit und das selber! machen lassen wäre ihnen das ist ihnen etwas wichtiges und möglichst quasi wenig hinein langen wenn es nicht notwendig ist sondern einfach da sein für die hilfe wenn es nötig ist.

K/ ja genau ja.

I/ dann haben wir da noch ein paar unangenehme geschichten beim

K/ nein nein das ist die angenehme situation.

I/ ah entschuldigung. ja das stimmt. das ist eine angenehme geschichte da, genau.

K/ das ist ja einfach also ich habe den eindruck gehabt es ist eine klassensituation. ein kind ist vorne müsste eigentlich etwas erzählen und wird dann unterstützt von den anderen hinten dran. ja und das ist äh,

I/ dass es unterstützung bekommt wenn es da irgendwie da vorne ist,

K/ ja das ist das wo ich den eindruck gehabt habe das sei da. einfach auch das miteinander versuchen etwas äh im unterricht etwas zu machen. also es hat zwar irgendwie den frontalcharakter eigentlich, aber es ist doch ein austausch da.

I/ ja hm

K/ (K schmunzelt) - - also das man eine runde hat. was ich einfach noch spannend finde ist dass der lehrer oben sitzt. aber das ist vielleicht auch ein rein ein körperliches (K schmunzelt)

I/ körperliche geschichten ja. also das ist nicht unangenehm für Sie dass

K/ nein das ist eine angenehme situation dass man da äh

I/ dass man zusammen im kreis sitzt.

K/ zusammen im kreis sitzt und sich austauschen können quasi auch ein bisschen formloser, ohne papier einfach nur,

I/ also nicht immer dasselbe mit den bänken und den stühlen und dem papier sondern so ein bisschen anders einmal.

K/ ja.

I/ so eine alternative so quasi auch hat.

K/ ja. ja und da dass die schüler untereinander diskutieren können etwas besprechen können. wirklich auch eben es sind die schüler also eben untereinander. also

I/ jawohl die die haupt!akteure sind da. gibt es grenzen von so formen wo austausch möglich ist für Sie?

K/ - - grenzen hm. - also es hat vielleicht mit dieser situation da zu tun. - - vielleicht muss ich so ein bisschen das wort ernsthaftigkeit brauchen also wenn es wenn es wirklich ein äh - - also wenn es wenn es - also ich habe den eindruck es ist eine lernsituation also es geht um den stoff.

I/ die sind am thema irgendwie.

K/ es ist ein thema.

I/ sie sind noch so ein bisschen bei der sache.

K/ genau. also wenn wenn also wenn alle! da wirklich wollen etwas zu dem thema machen ist gut. einfach so ein bisschen diese ablenkungssituation quasi so dominieren würde dass es dann

I/ oder die sache auch nicht mehr so im zentrum stehen würde?

K/ genau.

I/ wenn es irgend um anderes geht. bei fünf einfach so ein bisschen um alles aber äh

K/ das ist auch wich- aber ich finde auch also - also der austausch untereinander der nicht mit dem thema zu tun hat dass gehört ja auch dazu. also so lange dass es irgendwie, ein bisschen mit dieser situation zu tun hat und alle! davon profitieren könne

I/ jawohl ah mehr dass alle quasi noch dabei sind und nicht so ein „verfladern“ ist einzel- wo es den einzelnen vielleicht nicht mehr so wohl ist?

K/ genau. also wenn jetzt die beiden da miteinander privat etwas erörtern würden und die drei

I/ und die andern nichts mehr zu tun habe quasi.

K/ und die drei versuchen sich dem thema zu widmen das wäre

I/ dann würde es nicht mehr stimmen.

K/ so lange die einfach miteinander! versuchen dieses thema zu erörtern dann dann ist es gut.

I/ ja und dort darf es dann auch weit gehen so lange es miteinander

K/ genau so lange es miteinander ist und alle ein bisschen etwas davon haben. wenn es privatheit wird,

I/ gut. besten dank.

Teil 5:

K/ - - - hm also was ich was ich ein bisschen den eindruck habe das ist ähm - - also wenn man davon ausgeht dass man vom lebenslangen lernen redet, dann habe ich manchmal den eindruck dass ich selber! das nicht so erlebt habe und bei den kinder so auch nicht so häufig quasi die befähigung zum lernen.

I/ mehr so auf der strategisch technischen seite? sich informationen beschaffen die verwalten die irgendwie zu eigen machen.

K/ genau ja und auch lerntechnik! bis zu einem gewissen technischen aspekt. also wie gehe ich denn damit um wenn ich etwas neues erarbeiten will? und - also dass zwar die wissensvermittlung gut funktioniert und auch spannend ist. aber einfach so ein bisschen; das merke ich einfach bei meinen kindern dass sie dort äh vielleicht die grösste die meiste anleitung auch brauchen. wie gehe ich denn, wie plane ich das zum beispiel?

I/ hm ist das vor allem beim wochenplan wo Sie das merken. das sind ja so die neuen geschichten wo es viel auch organisation und so ein bisschen umsetzungstalent braucht damit man überhaupt zu rank kommt mit so viel aufgaben.

K/ ja. also was ich wirklich eine qualität finde dass sie sehen "aha das ist einfach mein pensum. und das habe ich zu tun:" aber dann wirklich fähig! um mit dem umzugehen überhaupt also.

I/ die fehlt. dort ist es noch ein bisschen schwierig.

K/ ein bisschen ja-a. also auch, klar (Band fertig)

Transkriptionsprotokoll

Transkriptionskopf

Projekt: Nationalfondsprojekt «Erziehung und Bildung hochbegabter Kinder und Jugendlicher», Teilbereich Familie

Name des Transkripts: 1654mu

Datum der Aufnahme: 27.06.2003

Teilnehmende: Irène Hüsler I/
Mutter K/

Gesprächstyp: halbstrukturiertes Interview

Angaben zu Auffälligkeiten der Sprechenden:

keine Auffälligkeiten

Angaben zu sonstigen Auffälligkeiten:

keine Auffälligkeiten

Name der Transkribentin: Simone Schoch

Datum der Transkription: 15.02.2004

Datum des Kontrollhörens: 18.02.2004

Gesprächstranskript

I/ gut jetzt der paul ist jetzt doch schon bald elf hä? zehn gewesen?

K/ elf geworden.

I/ elf geworden sogar schon. er hat schon so verschiedene so umstufung also übertritte muss ich sagen umstufungen nicht aber übertritte erlebt. hat es sachen gegeben von der entwicklung her wo Sie den eindruck gehabt haben dass sei irgendwie die laufen irgendwie besonders!? irgendwie spezielle sachen die ihnen besonders aufgefallen sind jetzt beim paul. vielleicht im vergleich zu den anderen. oder einfach generell wo Sie gedacht haben das ist bei ihm ein bisschen speziell gelaufen.

K/ ähm: ich habe immer das gefühl gehabt er ist von anfang an ein bisschen ein spezieller gewesen. also äh sehr: auf: die leute die um ihn herum sind ausgerichtet. also er hat mit mit drei hat er mal velofahren gehen wollen auf den pausenplatz vom schulhaus. und er ist wieder retour gekommen und hat gesagt "ich weiss jetzt nicht ob ich das darf. wie ob es nicht die schüler stört im schulhaus drinnen." das habe ich sehr extrem gefunden für das alter. einfach so das mitdenken mit den anderen. und das ist etwas was von anfang herum gewesen ist und auch jetzt immer wieder mir auffällt. das das kann dann auch schwierig gibt, gibt schwierigkeiten daraus. aber es ist auch ganz ein ja ein schöner zug finde ich.

I/ also dass er, das dünkt mich auch sehr speziell dass er so schon mit so klein im kleinkindalter quasi sich in die anderen kann versetzen + und mit den anderen mitdenken was denken „ächt“ die? das könnte das machen.

K/ extrem. ja. genau. +

I/ was ist das schwierige daran? jetzt oder gewesen vielleicht?

K/ ja das ist natürlich auch aus unserer familiensituation. eben wir haben es schon lange schwierig gehabt und haben uns jetzt getrennt. und ich habe das gefühl er macht einfach jegliche gefühlsregung von mir mit. also wenn es mir nicht gut geht geht es ihm auch nicht gut.

I/ ja. also dass Sie sehr nah sind eigentlich?

K/ ja und ich,

I/ aber das schöne daran ist diese nähe in diesem moment wo er das spürt.

K/ ja oder auch ich finde so die das feingefühl das er hat für andere menschen und er ist nicht einfach so nur für sich, sondern wirklich nimmt sein umfeld total wahr. das problem ist dass er sich nicht kann abgrenzen in dem drinnen.

I/ ja. ja. und wenn es natürlich dann schwierig ist ist es auch für ihn dann schwierig.

K/ genau.

I/ es überträgt sich so.

K/ ja ja.

I/ was heisst das für die schule? also haben Sie den eindruck das wird dort wahrgenommen dass er dort so bisschen ein sensorium ein bisschen ein spezielles sensorium sagen wir einmal hat? äh, ist das förderlich oder ist das für ihn eher ein bisschen, schwierig auch? so eine spezielle antenne, zu haben?

K/ also was ich mit der lehrerin so gesprochen habe, kommt das dort gar nicht so deutlich heraus. also er er macht dort schon ein bisschen hat er eine andere rolle. und, ich habe das gefühl gehabt von den kindern her sie reagieren sehr gut und sehr ähm respektvoll auch. also ich habe manchmal ein bisschen angst gehabt. eben dass er unter die räder kommt auch ja weil er eben so ein feinfühlig ist.

I/ eher an die andern denkt oder gerade noch für! die anderen denkt.

K/ genau.

I/ und vielleicht nicht so honoriert wird.

K/ ja ausgenutzt wird. so dass man ihm über die grenzen wegfährt. und ich habe dann aber das gefühl gehabt doch er wird recht respektiert. also oder er er kann dort offenbar wirklich auch so ein bisschen, etwas durchgeben. ich ich sehe das natürlich nicht. ich bekomme zu hause ganz andere seiten mit über wo er dann manchmal sehr leidet auch. einfach an allem. denke ich auch, das also es ja auch ein quartier wo es sehr viele, a- andere kinder hat aus anderen kulturkreisen. und es ist so das,

I/ jawohl. so ein bisschen der kreis vier von w.. ein bisschen so?

K/ genau. das ist so ein bisschen, ja die die machosachen. habe ich gedacht das könnte noch schwierig werden für ihn. weil er ist ganz! eine andere art von bub. aber er so was ich bis jetzt mitbekommen habe findet er da jetzt irgendwo einen weg. und verkehrt auch mit diesen buben.

I/ hm kann sich da so ein bisschen positionieren dass es ihm doch noch wohl ist.

K/ ja. also bis bis jetzt in den übertritt in die vierte klasse ist er dann äh nur! mit einem mädchen zusammen gewesen.

I/ hm?

K/ sonst nichts. buben die sind ganz weg gewesen. und jetzt dünkt es mich noch

I/ dass er sich eher auch ein bisschen an die buben heran tasten kann?

K/ ja. und und die kommen auch zu ihm. sie haben ihn wirklich gerne obwohl er eben irgendwie ganz anders, ist. aber äh

I/ dass er dort dann wie ein schritt machen konnte. oder sie haben einen schritt machen können die buben auf ihn zu.

K/ ja auf eine art.

I/ ja. Sie haben gesagt in der schule habe er vielleicht ein bisschen eine andere rolle. merkt man da nicht so. was jetzt einfach so wie Sie es aus der distanz quasi wahrnehmen was denken Sie hat er für eine rolle in der schule? so wie wie wird er wahrgenommen?

K/ also was ich mitbekomme ist schon dass dass die anderen ganz stark wahrnehmen er kann vieles. das ist manchmal das wo er wo er auch nach hause bringt. wo ihn aber auch stresst. also

I/ inwiefern stresst ihn das?

K/ dass er merkt ähm: die anderen haben dann den anspruch dass dass er ihnen die s- also die sache liefert.

I/ hm? ja.

K/ also die rufen dann auch an.

I/ die wollen ihn ausnutzen?

K/ ja ja. die wollen das ausnutzen.

I/ also wenn man es eigentlich,

K/ ja. und äh

I/ und das findet er nicht so toll denen diese sachen zu liefern.

K/ das macht er auch nicht. nein nein. also die rufen dann auch an und sagen "hey ich habe da noch die aufgaben paul du weißt das sicher." und er sagt "nein ich gebe sie dir nicht." das ist äh; also sie machen manchmal die aufgaben miteinander. und das finde ich dann auch gut. aber äh, ihm ist eigentlich das zuwider einfach, ich glaube er spürt das auch wenn wenn es nur! um das geht. wenn es so eine mischung ist, dann ist etwas anderes.

I/ ja also so ein bisschen ein geben und ein nehmen auch ist. das ist dann ok. aber einfach so liefern macht er dann gar nicht.

K/ nein er macht es nicht.

I/ aber die kinder, da er hat so ein bisschen die rolle von dem der immer daraus kommt?

K/ genau.

I/ so und die sachen auch hat! in diesem moment?

K/ ja.

I/ und kann wo so noch einen guten kolleg ist wo äh wenn man etwas noch nicht ganz so parat hat? oder so?

K/ ja ja und äh also ich habe das gefühl so wie er bringt es dann so, "hääoou" so. so jammert darüber und gibt das so ein bisschen durch es stresst ihn aber ich habe auch das gefühl das ist auch noch so ein gewisser stolz schon auch noch der mitschwingt. also, ihm hat das schon auch gut getan zu merken er kann vieles einfach schnell und „ring“. weil er ein bisschen im stress ist mit der älteren schwester. die ist auch sehr gut in der schule und er hat immer das gefühl gehabt sie,

I/ ist besser.

K/ sie kann das und er „haset“ immer hintendrein und ist nie so gut wie sie und

I/ ja. wieviel älter ist sie?

K/ eindreiviertel jahre.

I/ ja. also schulgangs- jahrgangsmässig zwei jahre.

K/ sie ist jetzt in der sechsten. ja.

I/ ja.

K/ und sie spielt das auch sehr aus. also sie, sie tut ihn eigentlich immer sehr fest abwerten. und ich habe das gefühl das hat ihn wie: so ein bisschen ein gegengewicht gegeben wo er auch schätzt. und auf die andere seite will er einfach auch so dazu gehören ohne sonderrolle.

I/ ja. ja. also es ist so ein bisschen äh beides. einerseits äh kann er auch etwas gutes daraus schöpfen dass ihn die leute also die kinder gut finden und merken er kann vieles. auf der anderen seite drängt es ihn ein bisschen in eine spezielle rolle. eben so er kann es halt. was er nicht unbedingt will. ist er dann eher einer der will, nicht besonders auffallen?

K/ ja.

I/ sondern dabei sein, bei der bei der gruppe.

K/ nein er will einfach so aufgehoben denke ich sein. und durch seine, ja eben durch seine art, ist er er ist einfach er fällt ein bisschen auf und er ist ein bisschen ein spezieller. das ist das ist immer wieder die rückmeldung auch gekommen. aber für mich ist es einfach mein sohn! und der ist so (K schmunzelt) und ich habe ihn gerne. aber,

I/ was fällt anderen leuten auf? denken Sie was, oder was kommen für meldungen?

K/ also im ersten moment schon so das zerbrechliche. und äh, was auch jetzt wieder gekommen auch bei der äh also das ist äh die schulärztin ist gekommen und sie hat dann auch nach hause angerufen hat gesagt er wirkt so ein bisschen draussen.

I/ vom sozialen her?

K/ ja. und das sind das sind einfach eben ich bekomme das nicht mit über. ich bin nicht dabei. und wenn ich dabei bin läuft wieder anderes. - ja also das wird, er fällt auf mit mit dem. und ich denke auch es geht ihm schon auch viel nicht gut. + einfach vom seelischen her.

I/ vom psy- ja. + auf grund von der situation haben Sie gesagt auch zu hause da sind so ein bisschen, ja dass er da auch eben mit ihnen quasi ein bisschen mit äh

K/ ja und das ist aus situation die ist schon sehr sehr lange. spannungen äh oder ja mir ist es im ersten moment wo das angefangen hat auch sehr schlecht gegangen. es sind viele alte sachen auch heraufgekommen für mich schwieriges.

I/ ja.

K/ und jetzt geht es mir besser. aber es ist so wie: wie schon geprägt bei ihm.

I/ ja. und er hat einfach auf einer, ja eine breite strecke in dem fall sachen /

K/ ja. es ist fast seine ganze kindheit ein- seit zweieinhalb. seit er zweieinhalb ist ist das so.

I/ ja. ja.

K/ und ich denke es ist auch das das auffällt. eben dass er bleich ist und dunkel unter den augen. ja und halt das, hat manchmal so etwas auch äh wie er redet oder was er für gespräche hat mit anderen leuten. er ist halt sehr äh, ja philosophisch oder äh sachen wo ich denke läuft mit andern kindern nichts so. also es gibt ganz selten ein kind wo wo er kann wirklich über diese sachen reden wo er ihn interessieren.

I/ hm also auch ein bisschen ein kind wo könnte man sagen ein bisschen ähm sich sachen überlegt die noch nicht so für die so für das „gros“ von den kindern noch nicht so thema ist in diesem alter?

K/ ja ja.

I/ sich ein bisschen weiter überlegt oder ein bisschen andere themen noch hat äh wo man ein bisschen äh könnte man sagen so ein bisschen äh in anführungszeichen erwachsener sind? ein bisschen so?

K/ ja. also es hat auch, ja auch eine tiefe die er natürlich denke ich ist auch schwierig für ihn. also auch das tiefe mitspüren und und dann aber auch sich gedanken machen was? wie kommt das? und,

I/ und das macht; also da merken Sie da ist er wie, da tickt er ein bisschen anders sagen wir einmal wie irgendwie,

K/ ja von anfang an eigentlich. wirklich.

I/ mit wem kann er dann das so, was haben Sie den eindruck so ausleben? ist das vor allem mit ihnen? oder innerhalb von der familie? oder hat er doch noch so sie haben vorher mal gesagt mit einem mädchen hat er da in der unterstufe,

K/ ja das ist aber bei der auch nicht so gewesen. also die hat nicht diese ebene gehabt. ich glaube er hat noch einen freund der jetzt aber in ein anderes schulhaus geht wo aus der primarschulzeit ist wo es noch so ein bisschen in diese richtung gehen kann. und dann mit mir und, äh meine schwester lebt auch noch im haus mit ihr hat er es auch gut. sehr gut wirklich.

I/ ja. aber dann vor allem mit erwachsenen oder eher mit erwachsenen wo er dort die,

K/ ja.

I/ die bedürfnisse ein bisschen anklang finden sagen wir einmal.

K/ genau.

I/ bei den kindern ist eher ein bisschen schwierig.

K/ ich glaube er probiert das auch nicht dort. also das sind so; ich habe das gefühl er lebt so ein bisschen in verschiedenen welten.

I/ in verschiedenen welten ja. was denken Sie im bezug auf die lehrerin? ähm, werden so die, ja vielleicht auch so ein bisschen die schwierigeren seiten werden die wahrgenommen als einfach eben, so ein bisschen das zerbrechliche bleiche kind? oder wird das auch wahrgenommen als eine tiefe vielleicht? als ein ja so ein bisschen ein bisschen spezieller zugang zu zu sachen? wird das wahrgenommen von der lehrerin? oder denken Sie ist das grundsätzlich einfach auch schwierig dass man so sachen, kann wahrnehmen? wie erleben Sies?

K/ ja also ich habe, mal dann ein elterngespräch gehabt mit ihr. und ich habe das gefühl gehabt gewisse sachen hat sie wahrgenommen. aber äh sie hat natürlich den ganzen hintergrund nicht gehabt. auch äh ja das ist auch wichtig gewesen dass wir das austauschen mit mit der situation wo er jetzt auch darin lebt.

I/ ja. das ist ihnen auch wichtig gewesen dass die lehrerin weiss.

K/ ja.

I/ ist ja nicht; manchmal finden die eltern das geht die schule nichts an.

K/ doch doch also ich meine das ist ja auch offensichtlich gewesen weil wir auch getrennt leben und manchmal taucht der vater auf und ich nicht. also wir haben wir haben das wirklich so gemacht dass wir jetzt nicht zusammen auftauchen weil er dann wirklich in diese spannung hinein kommt von uns. und das äh ist mir auch wichtig gewesen dass sie das weiss. und und sie hat auch das gespräch gesucht. weil ja auch er ist aufgefallen. ich weiss es nicht mehr genau was sie gesagt gehabt hat. - schon eigentlich auch dass dass er auffällt einfach leistungsmässig.

I/ hm dass er dort aber die leistung, also positiv?

K/ ja ja total. also für sie ist

I/ hm könnte ja auch andere reaktion vielleicht auf grund von, schwierigkeiten wo er mitbringt.

K/ ja-a nein nein es ist bei den, auch bei der lehrerin vorher, ist immer wieder auch die frage gewesen "ja soll er eine klasse überspringen?" oder "er ist unterfordert." und auf grund von dem was was jetzt zu hause läuft haben wir immer gefunden es ist besser wir lassen ihn dort und schauen einfach gut miteinander.

I/ hm hm

K/ also die frage von der unterforderung ist schon auch immer aufgetaucht. und das äh das ist auch unklar gewesen für mich wieviel ist es sachen die ihn bedrücken zu hause? also es ist er ist viel gekommen und hat gesagt "mit ist es langweilig. mit ist langweilig."

I/ in der schule ist es mir langweilig? oder zu hause? oder

K/ und ich habe es mir; ja er hat das nicht so genau sagen können. ich habe herausfinden müssen was es ist. aber ich denke mittlerweile es ist, es ist mehr etwas anderes. wenn er sagt " mir ist langweilig" ist es eine innere leere die er,

I/ so ein psychisches,

K/ ja.

I/ langweilig sein eigentlich.

K/ ja aber ich denke auch von der schule her es es könnte äh ja könnten mehr sachen herum sein.

I/ hm

K/ also äh ihn interessieren zum beispiel geographische sachen extrem. und ich habe das haben wir dann eben mit der lehrerin zusammen ein bisschen geschaut was könnte es sein? weil sie hat schon auch immer wieder versucht ihm zusätzlich sachen zu geben. ohne dass

I/ also sie hat gemerkt dass er da ein bisschen vielleicht ein bisschen mehr braucht als andere kinder äh in der klasse?

K/ ja. aber äh es ist natürlich dann immer ein problem, geht er dann immer noch weiter weg vom klassendurchschnitt? oder; ja und jetzt haben wir gemerkt ja geographie ist so ein bereich den man nebenbei kann etwas machen.

I/ hm und da hat er etwas spezielles dort?

K/ ja er ist nat- eben er ist auch in diesen sachen speziell. er hat schon als kind ist sei- sein ding ist gewesen eisenbahn. also schon als baby. das ist äh eisenbahn und äh, so schienen. also er hat äh in allen rinnen hat er mit dem finger so gemacht. und irgendwann habe ich gemerkt das ist eine eisenbahn für ihn. und er hat sei- sein ganzes interesse hat sich an dem angefangen aufzubauen. also mit so seitenästen. und, also da hat er angefangen pläne zu zeichnen mit schienen mit den weichen und da dann ist es weitergegangen auf das busnetz. und dann habe ich ihm dann halt auch diese pläne geben.

I/ + fahrpläne oder so? streckenpläne ja genau.

K/ die fahrpläne. ja die stadtpläne + habe ich ihm dann auch gegeben. weil ich gemerkt habe das findet der total spannend. und er hat gewisse stationen gekannt und so hat sich das immer mehr ausgedehnt. und jetzt ist er ja auf mit der welt ist er am schauen wo ka- er tut auf dem in seinem atlas drinnen findet er neue strecken heraus. macht sich pläne wo man wie durchfahren könnte. und überlegt sich wie man das könnte diese welt bereisen so.

I/ hm? /

K/ ja ja oder oder auch ob man etwas bauen muss und so. so in diese richtung haben wir gefunden könnte man schon auch material geben.

I/ ja. gi- macht da die schule oder die lehrerin macht sie da etwas spezielles? irgend pro- projekte oder irgendetwas mit dem paul? oder sind das nur so nischen wenn es gerade noch darin liegt?

K/ ich denke schon nu- also ich denke sie ist ja auch sehr im stress mit mit den kindern die die sie hat.

I/ ja mit dieser vielfalt.

K/ ja und wirklich einfach kinder die die ganz grundsätzlich mühe haben überhaupt mit disziplin. also disziplin die sachen zu bringen wo man abgemacht hat so also und das das macht er alles total selbstständig von anfang an.

I/ hm hm

K/ ja und ich was ich jetzt mittlerweile so ein bisschen durch höre ist dass sie fast ein bisschen verzweifelt ist. das höre ich über den paul. dass sie fast ein bisschen verzweifelt ist und

I/ hm auf grund von den anderen situationen?

K/ ja ja auch von dieser spannbreite. und und das; also letztthin hat er etwas erzählt da habe ich das gefühl gehabt sie ist auch verzweifelt darüber dass dass er schon wieder fertig ist.

I/ ja hm

K/ und das weiss ich jetzt natürlich nicht. da müsste ich auch mit ihr mal mal wieder reden.

I/ hm aber bei ihm ist das so angekommen?

K/ bei ihm ist es so angekommen.

I/ sie ist ein bisschen ungeduldig dass er jetzt schon wieder! das hat und die anderen haben noch nicht einmal angefangen vielleicht. so in diesem stil?

K/ genau. also das ist jetzt aber das erste mal wo ich so etwas gehört habe. und ich denke ich werde auch mit ihr wieder einmal reden wie es so ist. und äh was ich jetzt bemerkt habe ist dass er äh letztthin die aufgaben nicht gehabt hat. also ich, ich eben ich will auch wegen dem will ich einmal mit ihr reden weil ich das gefühl habe er fängt jetzt an so zeugs einzubauen. (K schmunzelt) also einfach

I/ haben Sie den eindruck das hat sich ein bisschen verstärkt? also dass ein bisschen eine unzufriedenheit vielleicht doch da ist? so? mit der schulsituaiton? oder hat das

K/ von ihm her?

I/ ja.

K/ - ja ein bisschen schon.

I/ hm

K/ ein bisschen schon.

I/ ich habe vorher, ich weiss nicht ob ich das richtig gehört habe also eigentlich haben Sie im moment e- also bis jetzt immer so den eindruck gehabt das was in der schule geboten wird das ist eigentlich genug, für ihn. das ist eigentlich gut. seine schwierigkeiten haben mehr noch so mit der psychischen ebene mit den sozialen geschichten zu tun. ähm und seine langeweile ist nicht eigentlich weil er quasi zu wenig intellektuell zu wenig gefordert wird. ist das, sind Sie da unsicher?

K/ ich ich bin da unsicher. also; ich denke jetzt kommt etwas hinein für mich stimmungsmässig wo wo ich denke jetzt fängt es ihm langsam an zu stinken. und ich habe gedacht vierte klasse durch und in der fünften zieht es ja meistens noch recht an.

I/ sollte es anziehen genau im hinblick auf die oberstufe.

K/ also das will ich sicher einmal noch schauen wie es dann ist.

I/ hm hm ja.

K/ aber ich bin mir ein bisschen unsicher geworden. jetzt auch ja dass er plötzlich die aufgaben nicht mehr hat. u- denke ich ja hängt er jetzt ab? oder passt er sich er den anderen an?

I/ ich muss ja; ich darf ja nicht so schnell sein sonst bin ich schon wieder fertig. /

K/ genau und in anderen momenten ist es ist es äh ist er wahnsinnig! gewissenhaft. also er geht auch noch in eine therapie am donnerstag nachmittag. und das ist für ihn immer ein bisschen ein stress mit er fährt selber dort hin und zeitlich und da habe ich mit der lehrerin abgemacht dass wenn die aufgaben nicht darin liegen dass er das kann sagen. oder ich schreibe kurz etwas dann ist das in ordnung. dort ist er aber dann total darauf.

I/ aha das will er dann machen?

K/ diese diese am donnerstag hat er immer!. (K schmunzelt)

I/ was denken Sie was hat das zu tun dass er da,

K/ ich denke wieder wieder ein bisschen mit dem dass er nicht auffallen will nicht irgend eine sonderrolle haben will.

I/ wird vielleicht diese therapie schon so ein bisschen eine sonder-

K/ ja.

I/ geschichte ist in seiner wahrnehmung. und dann nicht noch durch andere geschichten auffallen.

K/ jaja. oder vielleicht will er auch; also ich habe dann auch einmal gesagt "du ich habe es mit der frau jaillet abgemacht. es ist kein problem." und er hat dann gefunden "ja vielleicht weiss es sie nicht mehr." oder so . und dann habe ich gesagt "dann schreib ich dir das." dass es abgemacht ist dass er es kann sagen. und ich kann mir auch vorstellen dass ihm es eben ein bisschen peinlich ist dass er es nicht sagen will. oder sie daran erinnern dass er ja in dieser therapie ist. oder dass es vielleicht jemand anderes hört.

I/ hm hm also dass er sich dann auch, dünkt mich habe ich den eindruck schnell verunsichern lässt? bei so situationen wo er dann mühe hat einfach quasi hin zu stehen und zu sagen "es ist so. es ist so abgemacht."

K/ ja. jaja.

I/ er dort dann ein bisschen schnell noch unsicher wird.

K/ ja-a. also eben dort hat er natürlich auch; ich denke er ist auf eine art auch sehr unsicher.

I/ hm hm diese therapie das ist ein äh eine psychische unterstützung für ihn in dieser zeit?

K/ ja es ist eine spieltherapie. weil er, wirklich als es dann um die trennung gegangen ist das ist äh ja dann, durch die schwierigkeiten die ich und der reto gehabt haben, ist es so gewesen dass wir uns getrennt haben und der reto wollte es nicht sagen den kindern, so lange es nicht klar ist. und das ist extrem in der luft gehangen. das haben die sehr wohl gespürt. ich wollte es ihnen sagen und ich habe aber, ich habe mich beraten lassen und es hat geheissen ja es ist wichtig dass es beide miteinander sagen. dass es nicht irgend blöde spiele gibt. und das habe ich auch gedacht ja. aber schlussendlich muss ich sagen ist es für ihn schlimmer gewesen.

I/ es nicht zu wissen /

K/ eben er ist so ein gespüriger und er hat so eine massive krise bekommen mit selbstmordideen

I/ phantasien.

K/ und kei- und wirklich völlig apathisch geworden. und darum habe ich dann das eingefädelt. und das ist jetzt seit ein- zeit zwei jahren. ja. er geht dort einfach regelmässig und sie spielen mit ihm eigentlich. so und ich denke das stabilisiert ihn sehr. auch wenn er immer wieder einmal ein bisschen jammert.

I/ (I schmunzelt)

K/ (K schmunzelt) "also wieso muss ich gehen?" die gewisse sonderstellung passt ihm gar nicht.

I/ passt ihm nicht?

K/ nein.

I/ gut wir kommen dann wenn ich ihnen diese familienbogen zeige kommen wir wahrscheinlich noch auf das eine oder andere thema wieder.

Teil 2:

K/ was ist da mit der sozialen begabung alles gemeint?

I/ das ist gemeint äh so im kontakt mit den mitschülerinnen. eben so ähm, wie, wie kann sich ein kind in diese hineinversetzen? wie kann es konflikt, umgang mit konflikten? wie kann es äh äh also wie kann es; was für eine rolle kann es übernehmen? ist das, quasi hat man den eindruck eben so wie für einen elfjährigen? oder wie vielleicht schon so wie es angemessen wäre für ein fünfzehnjährigen so im konfliktmanagement oder bei streitigkeiten? und auch und auch gegenüber erwachsenen. also wie kann er sich da quasi durch- äh durchsetzen? oder einfügen? hat man den eindruck dass ist so wie man es erwartet hätte für einen elfjährigen? oder sogar schon eben mit einem vorsprung, sachen reflektieren und vom sozialen her überdenken? wo man den eindruck hat das ist eigentlich, ein fünfzehnjähriger vierzehn oder so. so ist das gemeint.

K/ hm

I/ gut. ähm mich würde noch interessieren Sie haben ja gesagt gehabt, oder ich habe bis jetzt den eindruck dass er eigentlich leistungsmässig in der schule ähm das sehr gut macht und eigentlich eben von den noten her und so sehr gu- äh das sehr gut heraus kommt. und auf der anderen seite, ähm, aber eben eigentlich von der p- von der psychologie her und von der familie her hat er eher erschwernisse sagen wir einmal von der situation her. was denken Sie trägt dazu bei dass es doch in der schule eigentlich gut läuft. also dass er von der leistung her und von dem wo vom output quasi (I schmunzelt)

K/ (K schmunzelt)

I/ dass das äh dass das doch so gut ist. was trägt „ächt“ vom kind her dazu oder von der lehrerin oder gleich von der familie her dazu, dass es trotzdem jetzt eigentlich so;? - - mit ein paar fragezeichen die habe ich gehört. aber doch eigentlich im grossen und ganzen bis jetzt;

K/ ja ja also es ist natürlich auch erstaunlich. - - also etwas was mir schon; i- ich habe an und für sich von ihm her als ganz kleines kind habe ich gedacht dass wird schwierig mit ihm in der schule. ich habe das gefühl gehabt das wird ein träumer. er; unkonzentriert jetzt so. und ich habe sehr gestaunt wie wie er so von so bald es dann daran gegangen ist er total gewissenhaft daran.

I/ ja. also das bringt er mit so ein ähm so ein, gewissenhaftigkeit oder verbundenheit mit der sache so? kann sich dann auf die sache quasi einlassen und dort dann;

K/ ja. jaja und er nimmt das sehr ernst. er stellt dort doch anforderungen an sich die ich nicht erwartet habe. und ich denke das eine ist schon auch die der konkurrenzgeschichte zur schwester.

I/ ja. wo ihm auch ein bisschen positiv motiviert hat? sagen wir einmal.

K/ genau.

I/ auch zu zeigen dass er ja auch ähm viele sachen kann.

K/ ja. ja dass er auch, dass er findet "ja ich will das auch können." und so dahinter ist und und dann äh,

I/ gibt es da manchmal an dieser sache dass er sachen sogar gleich gut kann? oder ist die schwester eben auch, dann so so weit?

K/ also sie ist schon auch sie ist schon auch sehr! gut in der schule. aber äh es ist dann wirklich so dass, dass er gewisse! sachen eben in gewissen bereichen einfach geographie oder einfach das was ihn sehr interessiert da da kann sie also in die luft blase. das ist;

I/ (I schmunzelt)

K/ (K schmunzelt) da blase ich manchmal auch. also das geht ihm einfach hinein und er er hat ein räumlicher zusammenhang in der schweiz und so ganz,

I/ verrückt.

K/ ja.

I/ also für Sie auch ein stück weit?

K/ ja für mich auch erstaunlich. aber ich bin auch eine totale pumpe gewesen. ich muss überall gewesen sein damit ich den zusammenhang kann herstellen. und ich habe das gefühl er kann das wie innerlich. also auch auf der landkarte und,

I/ sich orientieren.

K/ total. ja.

I/ eine struktur auch irgendwo hat er auch mit so strukturen wo er kann

K/ ja oder oder ein räumliches vorstellungsvermögen wo ich jetzt nicht gehabt habe. und die ältere schwester einfach schlichtweg nicht interessiert. wirklich, das ist der furzegal. hauptsache sie ist gut gewesen. (K schmunzelt)

I/ ja. das ist sind andere vorlieben bei ihr.

K/ ja und ich denke, also wenn wenn die sich dann wirklich so anfangen zu messen, dann dann äh ist er eigentlich stärker als sie. auch also wenn man dann wirklich das alter gleich setzt. und ich glaube das hat ihm sehr einen aufschwung gegeben daran zu bleiben.

I/ hm das ist motivierend.

K/ ja und ich denke was; ich habe es mir auch überlegt. - also mir ist es immer sehr wichtig gewesen wenn wenn ein kind kommt also auch heute gerade in der kleinkinderzeit wenn wenn etwas kommt dann habe ich das total spannend gefunden. halt dann noch querverbindungen zu machen und sie sie haben wirklich sehr ein grosses allgemeinwissen durch das. + das ist auch vom vater her.

I/ / +

K/ wirklich sehr breit gefächerte interessen. also - und dann haben wir halt einfach, hin und wieder auch immer wieder geredet so. also das ist dann wenn wenn ein thema kommt dann, ist in verschiedenste richtungen gegangen. und das denke ich ist bei beiden bei beiden elternteile eigentlich so und

I/ ja dass das auch noch geholfen hat äh eben auch dass er die besonderen interesse konnte! weiterverfolgen oder weiterentwickeln. und so ein bisschen, es hat ja auch so ein bisschen etwas wenn Sie erzählen eben er er macht so reisen in der welt. äh das ist auch sehr etwas breites. oder? so ein bisschen in in die breite gehen.

K/ ja-a. also das ist mir,

I/ vom geist quasi.

K/ in den sinn gekommen dass das eigentlich, dass wir beide eltern eben äh so gefunden haben ja was kommt da? da geben wir noch input. also einfach was wir auch lust gehabt haben von von dem was wir jetzt wissen ihn äh einfach dazu bei zu tragen. und dann ist man dann plötzlich irgend in einem thema drinnen. und das kann dann äh das kann dann immer so weiter gehen. ich denke dort haben; also da staune ich eben dass bei anderen kindern, die wissen nichts weil offenbar einfach nicht über das geredet wird.

I/ hm so ein bisschen weniger anregung oder weniger äh

K/ ja-a oder es einfach nicht äh,

I/ interessen /

K/ gar nicht so ein thema ist mit den kindern.

I/ ja. so reisen zu unternehmen.

K/ genau.

I/ (I schmunzelt)

K/ (K schmunzelt) also wirklich in die verschiedensten themen. es ist jetzt nicht nur in der geographie sondern auch musik. also wir haben beide auch einmal musik gemacht. beide künstlerisch tätig. äh computerbereich ist beim mann gekommen. das sind

I/ hm da lässt er sich aber in dem fall auch ansprechen? das bringt er dann wieder mit dass er sich auch auf solche sachen, dann auch kann einlassen.

K/ ja.

I/ wenn es ihn dann packt.

K/ ja.

I/ ja.

K/ oder das sprachspiele also ich habe das gefühl gehabt auch jetzt im vergleich so wie ich aufgewachsen bin, sind sie mit se- mit sehr! vielen sachen in kontakt gekommen. und ich denke dort haben sie einfach einen grundstock, auch schon im kindergarten gehabt.

I/ hm jetzt ähm habe ich ja am anfang gesagt gehabt er hat bei uns von diesen, zweitausend einhundert kindern bei den besten abgeschnitten. erstaunt Sie das? auf der leistungsebene. nicht jetzt, wir haben nicht schulwissen abgefragt. sondern mehr so, allgemeine leistungsfähigkeit.

K/ (K schmunzelt) ja da müsste ich wissen was Sie was Sie unter allgemeine leistungsfähigkeit verstehen.

I/ ähm logisches denken abstraktionsvermögen ähm zusammenhänge erfassen ähm handlungsabläufe schnell, äh verstehen so sachen. nicht ähm konkrete wissensfragen sondern mehr denkaufgaben lösen. ähm im abstrakten bereich. sprachsachen haben wir auch noch angeschaut da weiss ich aber nicht auswendig wie er abgeschnitten hat. wirklich sprachverständnis und sprache. wortschatz und so sachen. aber mehr so im denkvermögen sagen wir es so. dass er da ähm bei den besten gewesen ist. erstaunt Sie das?

K/ - - also erstaunen nicht nicht unbedingt. ich habe einfach nicht gewusst wie steht er eigentlich im umfeld. weil bei uns sind alle drei kinder sehr äh ich habe das gefühl sehr vif im kopf. sehr interessiert.

I/ und dann ist es schwierig auch der vergleich wenn zu hause einfach kinder haben die

K/ eben es sind alle drei so. und und ich habe den vergleich nicht. aber ich ich habe auch gefunden es ist er ist äh erstaunt mich auch, manchmal wie mit was er kommt. oder wie er kommt.

I/ hm - -

K/ ja. also ich kann es ich kann es nur so beantworten. einfach weil ich den vergleich nicht gehabt habe mit den anderen kindern.

I/ hm ja. ja. ich höre auch so ähm ist; ich weiss nicht ob das richtig ist. vielleicht ein bisschen eine interpretation. ähm, ist auch nicht so das zentrale? wie! gut dass jetzt da das kind im vergleich ist?

K/ nein.

I/ i- ist da vielleicht ein bisschen interpretation, aber

K/ nein es ist für mich äh; ich fin- ich bin total froh habe ich dort durch nicht auch noch probleme. (K schmunzelt) also es ist für mich, erleichternd. aber es ist überhaupt kein thema gewesen. ich habe äh die haltung also mir ist es wichtig dass sie einen guten weg finden für so wie sie sind.

I/ ja. für die entwicklung.

K/ ja es ist das wesen das jedes mitbringt. also die tochter die: die ist total ein anderer typ und da denke ich ja das da muss sie den weg machen und ihr geld verdienen. obwohl es jetzt für mich nicht so wichtig ist. der paul ist total! anders ausgerichtet. das ist so sachen die mir wichtig sind.

I/ hm dass das wesen quasi so kann entwickeln dass es ihm wohl ist. und die fähigkeiten kann ausbilden wo ihm also so ein bisschen

K/ ja es ist mir auch nicht wichtig äh ob sie jetzt das gymi machen oder nicht. oder was, ich denke es muss gut sein für sie. und dann; ich habe das gefühl sie machen ihren weg. und ich will einfach schauen dass diese wege offen sind, so.

I/ hm ja. ja. und auch noch das können verwirklichen eben nicht dass auf grund von dann situationen wo jetzt ja ein bisschen ganz ein bisschen Sie haben es angetönt dass vielleicht geich äh dass er nicht alles quasi so kann umsetzen wie er eigentlich könnte vom vermögen her auf grund von verschiedenen geschichten. also er hat da aufgaben die er jeweils nicht mehr so macht oder so. das sind ja dann so anzeichen die könnten! darauf hin deuten dass es irgendwie doch nicht mehr ganz so stimmt. oder vielleicht mit anderen geschichten zu tun hat.

K/ ja.

I/ ist auch schwierig zum sagen.

K/ ja.

Teil 3:

I/ zwei sachen fallen mir auf das eine ist dass, die kurve ihr- also die kurve von den eltern die sind äh da sind geringe unterschiede. also sind eigentlich sehr parallel verlaufend ähm wenn ich sie vergleiche mit anderen profilen. und ich denke auf dem hintergrund von der situation ist das; ja ich denke das ist eine ähm etwas besonderes dass doch ganz viele sachen ganz ähnlich eingeschätzt werden.

K/ hm

I/ das ist das was mir auffällt und das andere ist dass die kurve vom paul sehr tief ist. also dass denke ich das könnte natürlich schon ausdruck sein von der situation. einfach dass das wenn er muss fragen auf die gesamt!familie beantworten dass das das für ihn schon halt mit spannungen verbunden ist. oder? ähm auf verschiedenen ebenen. - dass das für ihn, ja eine komfliktreiche geschichte ist wenn er es muss auf die familie beantworten. weil wenn wir es anschauen; das ist eben gerade notwendig dünkt es mich. das sind dann die gleichen! skalen auf der zweierbeziehungsebene weil da sieht es dann von ihm! aus anders aus.

K/ hm

I/ also wenn man jetzt schaut das ist der paul gegenüber vom vater und das ist der paul gegenüber von ihnen. da sind die kurven alle viel höher!. oder? das fällt einmal gerade auf einen blick auf. oder? und das ist ähm jetzt muss ich gerade schauen das ist das pendant also sie gegenüber vom paul und - der vater

gegenüber vom paul. das ist das umgekehrte so. ja also das ist auffallend dass die kurven also wenn er muss quasi einzelbeziehung einschätzen ähm von ihm gegenüber den eltern ist das ganz ein anderes bild als wenn ich ihn frage wie sieht das auf die gesamtfamilie wo die geschwister natürlich a- auch noch hinein kommen und so und überhaupt die situation sieht das anders aus. ja jetzt weiss ich nicht, + was haben Sie für jetzt für eindrücke von dem? können Sie etwas damit anfangen? oder ist das gar nicht ihre familie wo man da, abbildet?

K/ (K schmunzelt und lacht nachher)+ das ist äh ziemlich abstrakt da. also ich, ich kann zum beispiel nicht ich weiss jetzt natürlich nicht was das bedeutet. äh zum beispiel das ist da so oben heraus und das ist da so unten heraus. ich kann ü- ich kann überhaupt nicht; ich komme nicht daraus was es bedeutet.

I/ ich erkläre ihnen nachher noch. vielleicht zuerst zu dem! bild da wo wir vorher; wie das; da kann ich ihnen nachher noch zwei drei sachen sagen zu dem bild ist das, denken Sie "ja doch" das können Sie etwas damit anfangen? oder haben Sie den eindruck ja das ist irgendwie nicht so unsere familie?

K/ doch, schon. - - was ist das gewesen?

I/ das sind emot- also das ist wachstumsfördernde beziehungen autonomiebestreben. ähm wie wird das gelebt? wie wird das wahrgenommen? ähm eigentständigkeit ist das möglich? oder wird das eher als ein bisschen manchmal einengend äh empfunden?

K/ hm -

I/ können Sie etwas mit diesen werten anfangen? (I schmunzelt) also werte einfach mit diesen verauf- ähm klingt das irgendwie an? oder haben Sie "ja nein also ich hätte da etwas ganz anderes erwartet".

K/ nein. also vor allem die äh dass es sehr parallel ist zwischen mir und dem reto das habe ich eigentlich auch so empfunden.

I/ hm - - dass der paul da, ein bisschen tief ist.

K/ ja das tut mir weh. muss ich sa- also aber ich reagieren natürlich jetzt einfach optisch. oder? es ist äh; ich denke

I/ wobei das sind ähm, also das sind relativ tiefe werte ja. also das wenn man sagt das wäre so das ist ok. oder? es läuft eigentlich gut. das ist so der bereich da. zwischen drin. und das sind schon sachen die er als ja sagen wir schwierig. oder für ihn, sind das belastungsfaktoren.

K/ hm - -

I/ ja das tut ihnen fast weh zu sehen da.

K/ ja.

I/ dass das äh doch

K/ ja es ist; also ich meine ich weiss dass es so ist. ich sehe ihn ja auch und äh es ist einfach, ja (K schmunzelt)

I/ hm wobei da

K/ es ist eine realität.

I/ ist eine realität, die zwar schwierig ist aber äh es ist eine realität. wobei also wenn man diese sache anschaut sieht die realität, bekommt sie noch ein bisschen eine andere färbung. ähm wenn wir vielleicht zuerst diese kurve anschauen also zum vater und umgekehrt. was da besonders auffällt ist, also wenn ich es jetzt interpretieren würde, dass ich da den eindruck habe so, ähm so die, ein bisschen so die welt, gemeinsam anschauen vielleicht auch so ein bisschen buben vater themen so ein bisschen männergeschichten. dass er da noch ein starker, dass er das noch stark empfindet dass das sehr etwas positives ist für den paul. dass er dort noch ein guter partner hat so vielleicht in diesem bezug gemeinsam so mändersachen machen vielleicht. so. und dass er eigentlich die beziehung zum vater oder beide sehr ähm, eigentlich wirklich positiv einschätzen. d- dass da ähm auch ein bisschen ein unterschied besteht so ein bisschen die gemeinsame welt vielleicht eher auch mit dem vater hat und bei ihnen mehr so die emotionale welt. also das sind auch, das sind die emotionalen skalen kommunikation und emotionalität die er bei ihnen! und sie bei ihm am stärksten einschätzen. also Sie vielleicht mehr würde ich jetzt so interpretieren mehr so der emotionale halt sind. und der vater vielleicht mehr eben auch noch so ein bisschen, so ein bisschen das machen oder eben männergeschichten.

K/ jaja das ist ganz klar.

I/ ist das so?

K/ jaja das ist; sie üben jetzt zusammen gitarre.

I/ aha ja genau.

K/ und so. ja also sie haben ihre ganzen beatles cd's und die haben ihre welt zusammen. und und ich also ich leide auch an dem dass ich das nicht! habe. ich bin derart eingebunden auch mit dem kleinen und ja ich hänge dort auch was wo können wir zusammen noch,

I/ ja, eine gemeinsame welt haben.

K/ etwas machen. ja.

I/ da, also wenn ich; das scheint auch dem paul so zu gehen. jetzt interpretiert. dass er wirklich den eindruck hat also das schöne finde ich um das vielleicht zu betonen dass er wirklich ähm erstens einmal die beziehungen beide beziehungen als sehr positiv einschätzt wenn ich es vergleiche mit der gesamtsituation. und das andere dass er es auch ein bisschen kann trennen. da ich denke das ist in dieser situation auch förderlich für ihn. dass er wie kann eben so beim vater so ein bisschen eine eigene welt und bei ihnen mehr so den emotionalen halt der sehr stark ist den er als sehr positiv empfindet. das ist natürlich auch gut. oder?
K/ ja.

I/ aber so ein bisschen die gemeinsame welt scheint ihm ein bisschen zu fehlen.

K/ ja.

I/ also bei ihnen ist das nicht so stark jetzt da herausgekommen. -

K/ also es ist auch vorher wo wir noch eine familie zusammen gewesen sind ist das total aufgeteilt gewesen.

I/ hm, ja. ja.

K/ und äh ja ich leide jetzt an dem eigentlich weil ich das gefühl habe ich bin nicht mehr in dem drinnen. das ist vorher wie näher zusammen gewesen. und er hat etwas abgedeckt und der vater hat etwas abgedeckt wo ich gedacht habe ich bin unter dessen da ein bisschen,

I/ beim kleinen ein bisschen oder ein bisschen;

K/ oder äh ja so.

I/ ja.

K/ oder ich bin dann am kochen und er nimmt sie wieder in empfang und ich schaue dann dass es wieder trocken und auch sauber ist (K schmunzelt). und so sind also wirklich ganz klassische aufteilung irgendwo.

I/ ja. + aber es ist näher zusammen natürlich.

K/ aber äh es fehlt mir jetzt. + ja es ist näher gewesen.

I/ ja. - -

K/ ja. - -

I/ und dass so die emotionale seite mehr bei, bei ihnen ist ist das auch etwas das ist eine interpretation auf grund von diesen skalen. aber erleben Sie das, da haben Sie auch den eindruck dass Sie eher den teil vielleicht das ist.

K/ ja.

I/ eben mehr so ein bisschen das klassische äh; oder auch von der von

K/ frauenseite und männerseite.

I/ so ein bisschen beide seiten genau. ja.

K/ doch das empfinde ich auch und - ja ich finde das ist das läuft auch gut dort. aber eben weil ich mir macht es ein bisschen kummer dass ich das andere nicht habe.

I/ hm ja. ja.

K/ ja (K schmunzelt)

I/ ja ich denke das wäre auch also auch so wie es der paul einschätzt. wäre das auch für ihn auch so wünschenswert oder so dass das mehr möglich ist jetzt rein auf grund von den skalen kann natürlich auch sein mit dem kleinen bruder noch. oder? dass der auch noch so ein bisschen etwas abkuppert. (I schmunzelt) halt auch weil er noch klein ist.

K/ ja. oder das i- klein dort läuft einfach alles viel integrierter im haushalt. und dann tut man halt zusammen irgendwo abwaschen so. das läuft auf dieser ebene. und er ist jetzt doch in einem alter wo man, etwas + müsste unternehmen.

I/ etwas müsste unternehmen. +

K/ genau. das geht mir absolut ab. da habe ich die kraft nicht und ich ich habe auch kein erfahrung. also meine eltern die haben mit uns nichts! unternommen. und ich hänge da wirklich aber es ist auch ein thema das ich mit dem therapeuten hin und wieder davon habe.

I/ hm ja.

K/ ja.

I/ ja und das gibt für mich noch so ein bisschen ein anderes bild. oder? also wenn man nur das sieht, ähm

K/ ja es ist so. ich denke jetzt auch ich ich reagiere total optisch. aber das ist so wie, er kommt mir manchmal so ein bisschen verloren vor. und das komm- + /

I/ ja das springt Sie natürlich so ein bisschen an. + das stimmt ja.

K/ ja. aber das finde ich eigentlich ist ja, stimmt.

I/ das gibt ihnen ein bisschen ein kontrast. oder? und ich denke das ist äh ist das! ist wirklich denke ich eine realität dass er es auch einfacher ist wahrscheinlich wäre jetzt auch mehr noch eine interpretation. viel einfach ist einzuschätzen wenn er an eine person kann quasi denken. also es ist auch schwieriger auf die gesamtsituation aber wenn die gesamtsituation komplex ist wie bei ihnen dann ist es natürlich auch schwierig. und dass er dann so ein bisschen in den clinch kommt auch das ist schon verständlich.

K/ hm

I/ also das ist halt eine realität.

K/ ja das ist mir bei den fragebogen genau so gegangen. dass ich, ich hätte dauernd noch hinten heran schreiben müssen das ist jetzt aber so (K schmunzelt).

I/ jaja genau. es ist auch sehr komplex für Sie und für ihn natürlich auch. und dass das eine spannung auslöst weil er ja vielleicht; das idealbild ist bei den kinder immer anders. oder?

K/ jaja.

I/ das ist halt so. also das ist äh mit dem muss er,

K/ doch aber so finde ich es, doch es stimmt.

I/ hm gut. tun wir das auf die seite. gut jetzt habe ich gesehen es ist doch schon relativ spät es ist fünf vor elf. haben Sie noch einen moment zeit?

K/ ja ich habe zeit bis um halb eins.

I/ gut. so lange brauchen wir nicht. aber einfach dass wir trotzdem noch äh ein bisschen weiter können gegen aussen schauen.

Teil 4:

I/ das sind die unangenehmen hä?

K/ ja.

I/ ja.

K/ ja also was was mir jetzt da dran so unangenehm aufgefallen ist; am anfang habe ich gefunden doch ist ja noch ist ja noch gut so irgendwo so da sitzen auf den kreis da sitzen auch am boden mit den tüchern und so. das habe ich gut gefunden. und dann bin ich bei ihm hangen geblieben und das hat mir dann gar nicht gepasst. dass er da auf dem stuhl oben sitzt der lehrer. wie er da sitzt. also es hat mich gerade „getschudert“. es hat auch etwas was was für mich nicht, nicht stimmt. also, er auch dem stuhl oben und so und und unten durch wird etwas ganz anderes eigentlich, es ist so für mich ein, etwas das nicht stimmt was er will und und was er dann macht, als lehrer.

I/ ja. also so einerseits wie! er da sitzt mehr so die haltung so etwas verschlossenes so etwas,

K/ ja. einerseits wie er dasitzt und andererseits dass dass man so etwas äh so ein so ein kreis inszeniert und das ist ja mit einer stimmung und von zusammensein verbunden und er setzt sich dann aber eigentlich total ab, daraus.

I/ ja. also das schöne wäre dass da so ein äh so ein bisschen eine andere schulsituation kreiert wird. eben das zusammensein im vordergrund. auch so ein bisschen etwas auch äh wohlfinden. Sie haben gesagt tücher und so wie noch so sich wohl fühlen. hat es noch mit dem zu tun?

K/ genau. oder auch das ganz der kreis hat so etwas gleichwertiges und und gleichzeitig macht er aber ganz etwas anderes. gibt ganz etwas anderes durch.

I/ ja. + also es sind zwei so

K/ es ist mir unwohl. +

I/ so eine inkongruenz der lehrer

K/ ja genau.

I/ gibt da eine andere botschaft als er eigentlich die anweisung oder so ein bisschen die situation kreiert.

K/ ja.

I/ ja. mh - nehmen wir da den da.

K/ - ja das ist einfach dass der da ganz alleine da drinnen hockt. (K schmunzelt) wirklich ganz alleine. und und irgendwo schaut er für mich so ein bisschen verzweifelt drein also so ein bisschen, also verzweifelt ein bisschen hilflos. er weiss, er weiss nicht was er jetzt so da. also

I/ hm also so die einsamkeit springt Sie da an im schulzimmer drinnen.

K/ ja aber auch so das hängen gelassen werden.

I/ das hängen gelassen werden ja.

K/ ja. also vielleicht unklar eine unklare, ni- nicht ihm nicht gesagt was was er jetzt soll so. und dann aber noch herausgenommen aus irgendeinem; also eben wo sind die anderen? und

I/ ist das für Sie etwas wichtiges? also wenn Sie denken die kinder gehen jeden tag in die schule. das nicht hängen gelassen werden das das wäre ja vielleicht ein pendant sich aufgehoben fühlen sich abgeholt fühlen. ist das noch etwas wichtiges für Sie? dass Sie wissen die kinder erleben das. sie werden, abgeholt auch stimmungsmässig?

K/ ja vielleicht mehr dass auch eine klarheit ist von, wie soll ich sagen? dass man weiss was erwartet wird, als kind. also ich als erwachsene kann das vielleicht besser anfangen selber einzuschätzen oder so. ich habe das gefühl dieser dieser arme bub der weiss nicht was er jetzt soll und was von ihm erwartet wird. vielleicht hat er eine strafe und; ich habe einfach das gefühl es ist,

I/ kann es nicht einordnen was da abläuft.

K/ es ist unklar und es wird ihm aber auch nicht vermittelt was jetzt die sache ist. und die situation.

I/ ja das wäre wichtig. kinder brauchen da mehr hilfe als die erwachsenen um überhaupt situationen einschätzen zu können und einordnen.

K/ ja.

I/ hm ja. - -

K/ ja was da unangenehm ist für ist ist so, ähm - - ich habe das gefühl das ist das ist äh; also das ist nur so ein erster! eindruck gewesen von dem ich habe so geschwankt. ich habe das gefühl gehabe eine be-
bezugslosigkeit untereinander.

I/ ja. die kinder untereinander?

K/ die kinder untereinander. das ist wie wie äh - - die schaut da durch. da ist jemand der aufstreckt aber es passiert nichts und so (K schmunzelt) so diese stimmung gibt es mir. also jeder ist für sich und und es ist wie etwas so zentrales nicht herum.

I/ hm so das zentrale was wäre das? gemeinsames ziel? oder eine gemeinsame aktivität? oder was könnte dann so das gemeinsame

K/ ja oder es könnte auch ein; ich meine das könnte auch eine person sein die die präsent ist und das wie auf eine art äh - - ja dann habe ich das gefühl dann wären sie anders gerichtet! oder äh; also es ist wie

I/ sie haben nicht miteinander zu tun eigentlich?

K/ die haben nichts miteinander zu tun. und es ist äh also es erinnert mich an schulstunden wo das thema derart öde gewesen ist dass man eh schon weg gewesen ist. und es ist nichts! anderes

I/ langweilig.

K/ langweilig und jeder ist so ein bisschen abgedriftet auf seine seite.

I/ also wo es eigentlich dann könnte man sagen wo es nicht der unterricht nicht vermag ein eine gemeinsamkeit vielleicht auch bezüge herzustellen, dass irgendwie etwas dann kann entstehen. so?

K/ ja. also es kann auch das thema sein aber es kann auch die person sein die, die das vermittelt.

I/ hm die da etwas auslösen kann dass ein bezug kann hergestellt werden. das hat etwas miteinander zu tun.

K/ ja und dann noch das andere ist dann natürlich wie sie ihn da anschaut. also (K macht stöhngeräusch)

I/ von unten

K/ angst.

I/ angst?

K/ angst.

I/ ja. ja. - -

K/ ja und das ist jetzt ziemlich klar für mich. also (K schmunzelt) einfach äh die aggression in diesem gesicht drinnen. also die faust alleine macht es nicht. es ist,

I/ der ausdruck so.

K/ ja der ausdruck von diesem gesicht von diesem bub.

I/ hm jetzt ist das in einem schulzimmer drinnen.

K/ hm - - - ja das; also für mich hat ist es nicht dass das nicht darf in einem schulzimmer drinnen sein. es ist äh; ich reagiere einfach sehr stark auf überhaupt auf aggression.

I/ hm - - - wenn die lehrperson da, sagen wir auch sind ja noch mehr kinder da ist vielleicht pause oder so und die lehrperson wäre da, dabei oder wäre da wenigstens im zimmer was wäre da, so die erwartung auch an die, die lehrerin oder den lehrer?

K/ - - ja zumindest dass sie da dazu würde stehen. und und äh es geht darum e- es ist ja irgend äh offenbar ein problem da. so dass sie, in dem sinn eingreift; also finde ja schlägern das liegt eigentlich nicht darin. also dass sie dass sie wirklich einschränkt um zu schauen was ist das problem. und das auffängt in dem sinn.

I/ hm hm

K/ nicht vertieft nicht vertieft. ich meine es ist für mich verrückt sein das ist nicht, schlimm. aber das schlagen ist kein weg. so in diese richtung.

I/ ja. aber auch vorsichtig in dem fall dass die kinder nicht einfach, eben nur als böse in anführungszeichen hinstellt. das ist auch noch heikel.

K/ nein. das das überhaupt nicht. aber einfach auf; mit ihnen eigentlich dann einen weg finden wie wie kann man erstens herausfinden was ist das problem? weil meistens können sie ja das auch nicht so. dann ist es irgendwann einmal eskaliert. und und dann möglichkeiten aufzeigen wo wie man anders könnte.

I/ anstatt zu „schlägern“.

K/ ja.

I/ hm

K/ also mir gibt das nicht äh ein ungutes gefühl wenn das so etwas im klassenzimmer ist. einfach grundsätzlich (K schmunzelt) die gewalt.

I/ einfach mit so

K/ auf das habe ich reagiert.

I/ ja. hm aber so sachen so situationen passieren auch?

K/ jaja.

I/ hm ja. hm - -

K/ ja das hat mir ein äh ungutes gefühl gegeben. es könnte auch ein ganz ein gutes gefühl geben. (K schmunzelt) aber mir ist es ein ungutes gefühl weil äh es hat mir etwas eigenes einfach so angesprochen. von, da drüben sind die anderen und die sind irgendwo miteinander oder da läuft irgendwas. und ich bin draussen. und ich getraue mich nicht alleine hinein.

I/ hm ich brauche jemanden der mir hilft.

K/ ja. aber so wie sie da stehen ist es auch nicht klar gehen sie jetzt miteinander? oder was und was ist mit mir? einfach nur mein eigenes wo es angesprochen hat dass, die so das mein kindergefühl. so vor dem platz stehen mit diesen leuten und ich weiss nicht wie ich, mich

I/ ja. selber können das überbrücken quasi um auch dazu gehören zu können.

K/ hineinzukommen.

I/ hineinzukommen hm

K/ hineinzukommen. - - ja und und und das äh also ich hätte da anspruch das für mich selber zu machen. also das nicht brauchen zu müssen. ist für mich auch nicht klar ob sie es dann macht. es kann auch sein dass sie einfach sagt "so und ich gehe jetzt da." (K schmunzelt) also das sind so; aber das sind ganz eigene kindererfahrungen.

I/ ja. wir haben es vorher beim paul ja auch ein bisschen von dem gehabt. also vom Sie haben gesagt die lehrerin sei auch schon gekommen mit der rückmeldung "er gehört nicht"; äh die kinderärztin "er gehört er gehört nicht so dazu"

K/ ja.

I/ irgendwie sei er ein bisschen ausserhalb. was denken Sie, ähm wäre so die rolle von der schule? in diesem moment? also was ähm oder was hätte jetzt geholfen vielleicht? ich glaube es hat sich auch ein bisschen verändert. was hätte „ächt" geholfen von der schule her? wenn wenn ihnen etwas in den sinn kommt das es ein bisschen verändert hat dass er doch anscheinend jetzt ein bisschen mehr quasi da hinein gehen konnte oder hinein geholt worden ist wie auch immer. also

K/ ich denke schon dass sie, also es ist auch etwas das frau jalliet die lehrerin auch gesagt hat. das hat sie schon angenommen. und sie hat ihn immer mal wieder geholt. also er ist zum beispiel

I/ also die hand ist da von der lehrerin gekommen?

K/ ja das hat sie gemacht. und ich denke auch so wie ich den paul erlebe, er selber hat hat eine grosse hemmschwelle um den kontakt aufzunehmen. und wenn man ihm dort möglichkeiten gibt oder, hineinholt dann geht es nachher von alleine.

I/ hm er lässt! sich holen?

K/ er lässt sich schon holen ja. oder äh

I/ ja. was denken Sie hat er selber auch den anspruch eigentlich müsste ich es selber können? Sie haben es vorher gesagt von sich, kennt er das? oder ist das so ein bisschen, hat er das nicht gestohlen? (I schmunzelt) oder äh ist er da ein bisschen anders? lässt lässt er sich gerne holen? es gibt ja auch kinder die wahrscheinlich, wo da sich gerne an der hand nehmen lassen.

K/ ja also ich habe es wie es in der schule läuft kann ich wirklich nicht beurteilen. ich habe die situation auch zu hause. eben dass er jetzt mit dem freund von der primarschule eigentlich will! kontakt haben. und und er hat aber auf abschluss von dieser primarschule also unterstufenzeit hat er schon wie innerlich abgeschlossen. hat gefunden ich sehe dich nachher nicht mehr also will ich jetzt schon nichts mehr mit dem zu tun haben.

I/ jawohl. also sich auch nicht zutraut! dass er den kontakt kann aufrecht erhalten.

K/ genau und und äh ja ich habe dann auch noch mit der mutter noch einmal so davon gehabt von ihm von dieser freundschaft die die haben. und sie hat auch hat es auch als gut empfunden und gefunden es ist von beiden her eine eine schöne sache. und

I/ hm auch wünschenswert eigentlich + dass man es kann /

K/ wünschenswert + wenn es jetzt vielleicht ich habe ja auch nicht gewusst ist es jetzt nur von ihm her gut. und dann äh ja dann habe ich das gemacht in dem ich ihn mit ihm ihn viel auch heute noch hin und wieder darauf anspreche "willst du nicht einmal mit dem michi abmachen?" also mal wenn er da ist und nicht weiss was machen. oder dass ich ihm auch geholfen habe eine schwelle zu überschreiten also eben mit dem bus müssen dort in dieses andere quartier fahren wo der wohnt. und ich habe gesagt "ich helfe dir." oder "ich gehe ich bringe dich so auf den" einfach so weit wie er gebraucht hat. also billet mal rauslassen und so. und und dann nachher ist das selbstständig gelaufen. und so

I/ kennt sich aus mit den bus (I schmunzelt)

K/ ja ja eben (K schmunzelt) besser als ich. und ja so; aber er hat innerlich eine schwelle dass er fi- dass er denkt ja vielleicht will er gar nicht. und dann

I/ denkt er eben wieder an den anderen wo Sie ganz am anfang gesagt haben.

K/ genau. und ist auch sehr unsicher. also ich denke er ist er ist nicht sich sicher dass man ihn gern hat. und und dort

I/ so ganz grundsätzlich? dass tönt jetzt wie so ganz grundsätzlich + so wie es /

K/ es taucht, es taucht + immer wieder auf.

I/ immer wieder auf ja.

K/ ja. ja und so auf diese art äh oder dass also je länger dass dieser kontakt nicht stattgefunden hat umso grösser ist die hemmschwelle wie tu wie tu ich mit ihm zusammen, abbauen. und also ich schaue immer dass er ein schritt wirklich noch muss machen.

I/ jawohl. das ist denke ich ganz schön für das selbstwertgefühl.

K/ nicht! + dass ich für ihn

I/ ist egal wie gross dass er ist. +

K/ das einfädle sondern sage "schau man könnte jetzt anrufen. jetzt ist eine gute zeit." oder wenn er dann nicht weiss was er sagen soll wenn die mutter am telefon ist machen wir schnell ein rollenspiel, so, auf diese art.

I/ ja ich denke sehr gut für das selbstwertgefühl auch wenn es ganz kleine schritte sind aber zu realisieren dass er einen teil selber gemacht hat das gibt natürlich wieder,

K/ ja.

I/ ein gutes gefühl.

K/ also so! mache ich das. und er nimmt dann wirklich die: hilfe auch an. also er ist

I/ er nimmt sie an.

K/ nimmt sie an und und er ist dann wirklich auch einmal gekommen und hat gesagt "danke. das hast du aber gut gemacht." (K schmunzelt)

I/ aha? ah ja? hm

K/ "fürsorge bekommst du eine sechs." hat er noch (K lacht)

I/ (I lacht) ja das ist noch herzig.

K/ so das ist ja ja er ist ganz speziell dort durch auch.

I/ also dass er das auch äh wirklich auch realisiert hat. also wieder gedacht hat äh was ist jetzt Ihr anteil gewesen? das wirklich stark realisiert hat was Ihr anteil ist und was vielleicht auch sein anteil ist dass das gelungen ist.

K/ ja.

I/ hm das ist äh speziell. (I schmunzelt)

K/ ja das ist eben das; also das ist nur das! eigentlich, die ich kenne das was er hat äh diese unsicherheit. es ist eigentlich bei mir das gefühl, äh ich ich kann mir nicht vorstellen dass die anderen mich wollen. dieses gefühl ist bei mir so da wie wie das mädchen da steht. und

I/ ich habe auch so den eindruck äh da können Sie ihm wahrscheinlich, äh so wie Sie es jetzt erzählen äh eben sehr gut verstehen und dann auch auch die nötige hilfe geben. auch nicht zu viel aber auch nicht zu wenig. oder? das ist nämlich noch schwierig also so wie er es ja dann auch wahrnimmt so eine perfekte mischung eigentlich wenn Sie eine sechs bekommen. oder?

K/ ja.

I/ also für ihn.

K/ jaja.

I/ also vom empfinden ein äh sehr eine gute mischung von hilfe und eben dann eben gleich auch selbstständigkeit.

K/ hm

I/ ja. hm - -

K/ dann da die

I/ das sind die angenehmen.

K/ die angenehmen. wobei das ist jetzt gerade eines das ich, sehr zwiespältig bin. und ich habe auch aber nicht herausgefunden was es ist. also, es kann sein dass mir diese frau einfach nicht sympatisch ist.

I/ hm - was ist so das, das positive daran an dieser situation? oder äh dem bild?

K/ äh wie wie die da miteinander die hände haben. also so (K schmunzelt) so komisch. ja es ist so das finde ich dann wieder schön wie sie; also ich habe dann auch gedacht ja wie wie ist jetzt das so sie von oben herab ist das für mich an- unangenehm? oder weil ich dann nicht herausgefunden habe was es genau ist.

I/ ja. also irgendwo so ein bisschen etwas hierarchisches oder so allenfalls. aber nicht unbedingt.

K/ ja aber so wie er da ist habe ich das gefühl doch es ist gut. auch wie sie die hände hat habe ich auch das gefühl, also sie sie, ist zwar parat aber er macht es.

I/ hm also sie ist bereit unterstützung zu geben wenn es jetzt nicht laufen würde aber es ist so ein bisschen gemeinsam an dem problem jetzt /

K/ ja das das dünkt mich etwas schönes da. und das andere was mich dann wieder komisch dünkt ist er da drüben. so sehnsüchtig! und und nicht daraus kommt. und äh
I/ also sehnsüchtig kommt sie jetzt auch einmal zu mir schauen?
K/ ja. aber ich denke sie kommt auch.
I/ hm
K/ also so, ja eigentlich schon. eher positiv.
I/ hm -
K/ ja und da drauf habe ich einfach das gefühl gehabt das ist eine lebendige geschichte.
I/ ja.
K/ das hat mir einfach so grundsätzlich äh
I/ schön wenn es lebendig ist in der schule.
K/ ja so und das gefühl
I/ jetzt ist ähm nehmen wir jetzt an das ist unterricht. also das ist wirklich schule nicht irgendwie pause oder so.
K/ wenn es schule ist wäre es schwierig für mich. ich könnte mich nicht konzentrieren.
I/ für Sie selber?
K/ ja.
I/ hm weil es dann zu lebendig ist?
K/ ja.
I/ also zu lärmig vielleicht auch.
K/ ja also ich bin schnell abgelenkt und
I/ hm
K/ ja aber so einfach so, die stimmung finde ich irgend ja, eine gute sache.
I/ also auch noch eine schwierigkeit schön wenn es lebendig ist, aber allzu lebendig ist dann auch wieder schwierig für einzelne allenfalls. wegen ähm zu vielen reizen.
K/ ja. also gut ich ich habe einfach wirklich eine schwierigkeit mit dem. also ich nehme sehr viel visuell auf und wenn wenn immer jemand herumläuft dann bin ich sofort wieder weg von meiner sache. oder auch auf geräusche das äh ich kann das irgendwie nicht richtig ausschalten.
I/ hm gibt natürlich kinder die heute noch (I schmunzelt) noch so: funktionieren.
K/ jaja. also ich habe jetzt aber auch nicht das gefühl gehabt sie sind da muss jemand konzentriert etwas studieren sondern die sind irgend an einer projektarbeit die, die wirklich so
I/ werkstatt.
K/ werkstatt ja. und das gefällt mir.
I/ hm - -
K/ ja das - - ich glaube das hat mir gefallen weil, so also ich habe mich auch hineinversetzt immer in diese schüler und habe das gefühl gehabt die ist da an ihrer sache am machen. und - vorstellungen da der lehrer der kommt einfach immer mal wieder vorbei zum schauen wie es ist.
I/ hm also kümmert sich quasi.
K/ ja und jeder ist auch wahrgenommen so. aber es nicht äh irgendwie gerade kontrolle!. also ich habe zuerst überlegt ist hat es einfach etwas kontrollierendes auf eine a- unangenehme art. dass er immer gerade mit dem finger, und das ist falsch.
I/ immer schaut was falsch ist.
K/ nicht. sondern einfach ich habe das gefühl gehabt der schaut jetzt einfach wie es bei ihr läuft. und er würde etwas sagen wenn es wenn er das gefühl hat es ist nicht gut. oder fragen so. hat es mich ein bisschen, die stimmung vermittelt.
I/ hm also so ein bisschen ähm eine Mischung zwischen äh äh dabei sein aber auch zurückhaltend sein. nicht gerade auf jeden ding den finger halten aber so da! sein wenn jemand braucht und interesse zeigen aber nicht gerade eingreifen.
K/ genau.
I/ so ein bisschen diese Mischung?
K/ ja so ein bisschen - - ja ich habe ich habe so das gefühl gehabt mit dem planen und so das ist gibt so das
/
I/ geographie (I lacht)
K/ sie sie darf jetzt da ihre sache versuchen und es hat mir auch ein weiterhin so ein gefühl gegeben von von dürfen ähm erfahrungen machen und so und es wird nicht gerade bewertet.
I/ jawohl. also auch dürfen,
K/ stimmungsmässig ein bisschen
I/ ausprobieren ein so ein bisschen. nicht gerade immer müssen äh auf den ersten moment das richtige und das einzige,

K/ genau.

I/ sondern es ist auch bandbreite von

K/ oder üben so

I/ oder üben.

K/ so eben also nicht gerade können! sondern

I/ üben dürfen.

K/ etwas zum üben. genau.

I/ hm - -

K/ ja das hat mich natü- das hat mich einfach gerade angerührt. weil ich das gefühl gehabt habe „gopf“ (K schmunzelt) schön dass einfach das mädchen das da ich weiss nicht ob sie sie tröstet oder ob sie da zusammen etwas lesen. aber es ist irgendein körperkontakt da und so etwas habe ich in der schule ja nie erlebt. also wenn schon dann mit „puffen“ (K lacht)

I/ (I lacht) ja

K/ wo ich das gefühl gehabt dass ist so ja ich bin halt in einer generation aufgewachsen wo das irgendwie, es hat nicht stattgefunden in dem sinn.

I/ ja. also mehr so die zärtlichere seite so auch gelebt kann werden in einem schulzimmer drinnen. und nicht nur dass man sich da eines zustupft.

K/ ja.

I/ hm - - und das ist die letzte da.

K/ die haben es einfach gut. (K lacht)

I/ stimmungsmässig eine gute stimmung.

K/ stimmungsmässig ähm - - was machen die da? mit den händen etwas. ja.

I/ biologie oder so irgend so etwas mit anatomie

K/ jaja und ich habe das gefühl die sind da die sind da von dem was sie eigentlich am studieren sind abgeschweift noch irgend etwas anderes. und, es liegt darin.

I/ liegt darin.

K/ liegt darin.

I/ ja. - also liegt darin äh wenn Sie jetzt da quasi aus der sicht der lehrpersonen? oder äh vom unterricht? oder von den kindern her? dass es denen da einfach noch wohl ist? also

K/ ja ich denke, nein ich denke jetzt wirklich vom unterricht her dass dass es darin liegt. sie haben ein thema wo sie sich sicher jetzt etwas da erarbeiten müssten. und sie kommen sie kommen ein bisschen ab. aber es gehört eben auch dazu. und dass das auch platz hat. da kommen viele erfahrungen und geschichten hinein von den kindern das jetzt mit dem stoff zu tun hat wo sie müssen hinein bekommen sondern so ein eben so ein bisschen eine erweiterte geschichte! um dieses thema herum.

I/ hm und das muss! auch platz haben?

K/ finde ich spitze wenn das platz hat ja. also ich denke einfach es gibt auch so eine vernetzung.

I/ ja und schon bei den kindern.

K/ von themen.

I/ ja. hm muss man nicht erst wenn man erwachsen ist. wenn schon zwanzig jahre oder dreissig jahre kann zurückblicken,

K/ ja nein also dann ist;

I/ sondern auch bei den kindern schon versuchen zu vernetzen mit den erfahrungen die die kinder haben. dann ist es

K/ ja und ich denke so etwas bleibt doch auch viel besser wenn man noch irgend eine lustige geschichte dazu gehabt hat.

I/ ja hm ja. gut.

K/ ja.

I/ besten dank. gut das wären die fotos gewesen. jetzt weiss ich nicht es sind so verschiedene themen haben wir jetzt angesprochen was so schule allgemein ist. ist irgend etwas wo Sie denken ja das wäre mir eigentlich auch noch wichtig wo jetzt, ja gar nicht nicht zum, tragen gekommen ist. so wenn Sie daran denken was muss für Sie schule sein oder darf schule nicht sein.

K/ hm - - - ja das äh ist etwas wo für mich mit der eigenen schulerfahrung zu tun hat. dass ich das gefühl gehabt habe, ähm ich ich l- lerne sachen die mich jetzt im moment hinten und vorne nicht interessieren. es hätte vielleicht einen anderen moment gegeben wo es wo ich hin gekommen wäre vielleicht eben auch mit so umweg oder,

I/ hm oder eben mit anknüpfungen an sachen die schon + bekannt gewesen wären.

K/ genau. also ich habe total mühe gehabt mit dem da ist das und und das ist eine sache und da wird unhinterfragt was das jetzt vielleicht mit dem fach zu tun hat oder so. wird das hineingepaukt und das hat bei mir nicht funktioniert. hat es mir gerade abgelöscht.

I/ ja hm

K/ also ich habe die physik wunderbar! gefunden weil das für in in philosophische gedanken (K schmunzelt) oder philosophische, also ich habe das gefühl gehabt das sind äh, gesetzmässigkeiten die auf der ganzen welt sind. und dann hat es mich total angefangen zu interessieren. so wie ich es gehabt habe wenn ich nur schock und horror gehabt wenn wir nur formeln abgehakt haben. und äh, das finde ich für mich ganz etwas wichtiges. dass äh dass das in einem zusammenhang steht. ich habe mich schlichtweg auch geweigert etwas zu lernen das ich nicht verstanden habe für was.

I/ hm hm ja. ich habe vorher; also es klingt jetzt ein bisschen an Sie haben vorher äh vom paul erzählt Sie ha- Sie haben den eindruck gehabt oder Sie haben die vermutung gehabt wenn er dann in die schule kommt ist das vielleicht ein bisschen eine schwierige geschichte.

K/ hm

I/ ähm es hat mich jetzt gedünkt genau eigentlich aus dieser erfahrung heraus. also dass dass er vielleicht auch mühe hat von seinem naturell her sich eben quasi können auf; weiss doch auch nicht; auf eine sache einlassen ohne zu verstehen für was dass es gut ist. oder, ähm mit was es „ächt" zusammenhängen könnte. ist das richtig? ich höre so ein bisschen diesen:

K/ das habe ich mir noch nie so überlegt. das ist möglich. also er ist mir natürlich auch sehr nah. ich sehe vieles von ihm bei mir und umgekehrt. das ist möglich. also ich, als ich so die gedanken gehabt habe habe ich wirklich gedacht ähm - ja doch es ist vielleicht schon das. also es (K schmunzelt) ja wenn es ist jetzt ein bisschen anders ausgedrückt aber es ist vielleicht schon das. also dass ihm das ähm zu trocken ist dass es ihn hineinnehmen könnte.

I/ ja. nicht abgeholt werden kann eigentlich mit dem, wo er

K/ ja und er hat es eigentlich besser gekonnt wie dass ich gedacht habe wirklich. aber die schule muss ich sagen ist auch ganz anders wie,

I/ ja also dass die schule vielleicht auch mehr; Sie haben es ihm ja als kleinkind oder auch heute noch ein bisschen probiert eben die welt ein bisschen aufzutun und dass das die schule vielleicht heute auch mehr macht. so ein bisschen quersachen.

K/ ja.

I/ oder eben auch einmal eine karte hervor nehmen im unterricht. äh wo vielleicht früher halt äh ja-a hat man halt einfach diese städte auswendig gelernt. so ein bisschen in dem stil. oder?

K/ ja-a.

I/ ja. dass es heute auch eher auf dieser ebene so vernetzung richtung zusammenhänge so ein bisschen funktioniert.

K/ ja. also was mir jetzt noch in den sinn kommt ist dass dass er, sehr viel gestöhnt hat über all diese sachen wo man; sie haben in der primarschule einfach stundenlang sachen ausmalen dürfen. also ich habe ich hätte das geliebt!. (K schmunzelt) hätte gefunden wow! mich haben diese zahlen nicht interessiert. also und ich denke die schule hat auf das ja auch reagiert und macht das total spielerisch und mit dem hat er aber nicht anfangen können.

I/ ja obwohl er ja zeichnen und so ist ja auch noch so ein bisschen sein gebiet. oder?

K/ jaja. aber äh

I/ anders?

K/ völlig anders. also er hat angefangen mit äh so comics abzuzeichnen so dragenball ist er jetzt daran. oder vorher ist; oh wie hat das geheissen? ja da mit denen, brillen die sich so die figuren die sich so verwandeln können. wie hat das geheissen?

I/ weiss ich nicht. - auch ein comic?

K/ sind auch so comics und hat filme gegeben und so.

I/ das ist das was ihn interessiert so im zeichnerischen.

K/ also er ist über das hinein ist er wieder hineingekommen. und er hat einfach angefangen diese figuren abzuzeichnen. und er fängt er es an dass er diese selber umgestaltet selber figuren erfindet. also eben das ist dann, ich habe auch gefunden zuerst sehr sehr so kampf und so. aber ich lasse das. ich schaue einfach was es ist und was sie machen und und er hat dann, wirklich sich herausgepickt die jede figur hat gewisse eigenschaften gewisse stärken aber auch gewisse schwächen. das sind viele noch gute themen sind dann aufgekommen.

I/ ja so identifikationsmöglichkeiten.

K/ genau. und äh er hat dann angefangen diese figuren selber zu entwickeln und auch die entwicklungstufen. es gibt jede figur hat drei entwicklungstufen. und das ist das ist genau wieder so sein bereich dass er äh findet ja man kann da eine stärke haben und was könnte aus dieser passieren? so solche gedanken.

I/ das hilft ihm noch so ein bisschen.

K/ ja ich denke er findet sich auch mit sich auf diese art zu recht. also ich glaube er nimmt schon auch sachen wahr wo er sich unterlegen fühlt halt eben weil er nicht der! ist oder.

I/ der sich da durchboxt wie die anderen.

K/ ja.

I/ ja. aber in der unterstufe hat er das äh „malizeug“ langweilig gefunden.

K/ ja grauenhaft.

I/ ja.

K/ also sich sich mit dem wirklich etwas erbauen dort ist er wirklich gut. oder auch zeichnen und wenn er dann eine blume zeichnet das hat er auch gerne. aber all die spielerischen sachen,

I/ so quasi es geht ja da jetzt um die sache. und warum,

K/ genau.

I/ reden wir darum herum wenn es jetzt so; und es geht ja um / oder?

K/ genau.

I/ ja ja da gibt es, + da denke ich ist er einfach intellektuell schon weiter gewesen.

K/ und ich habe auch; ja ja. + total also.

I/ wo man ihn nicht so abholen hätte müssen auf das äh

K/ mit eierschachtel und eier herumbeigen + hat er gefunden also drei gehen darauf

I/ / genau. + ist doch einfach das und man braucht da nicht noch so spiele und so.

K/ ja das ist ihm also echt zu blöde gewesen.

I/ hm ja. hat es ihm dann abgelöscht in dem moment? oder hat er da trotzdem noch durchgebissen? weil dass müssen sie ja; natürlich machen sie das wirklich ähm für solche kinder denke ich sehr lange je nach unterricht. aber + wenn er da nicht differenziert

K/ das hat im schon gestunken. + also das hat ihm schon gestunken. das ist im kindergarten schon, das das spielen und also er ist einfach in dem sinn nicht das kindliche,

I/ in gewissen bereichen kann man ihm muss man ihm wirklich dann auch intellektuell auch anders abholen.

K/ ja.

I/ ja da denke ich so wie ich einfach wo ich ihn jetzt gesehen habe hat er wahrscheinlich schon gehabt wo man ihn dann anders abholen hätte müssen. oder? damit er findet das ist so eine spannende sache. aber es ist in dem fall nicht so gewesen dass er dann so; es gibt dann kinder die dann wirklich finden diese schule ist also wirklich ein totaler seich. es ist gar nicht das das ich erwartet habe. ist das bei ihm dann aber nicht passiert im laufe der ersten klasse?

K/ nein nein also er hat sich schon durchgehangelt. eben es ist dann, es ist ein bisschen unklar geworden. das haben wir ja auch im gespräch mit der lehrerin nicht ganz herausgefunden was; er hat dann wirklich mühe bekommen, einfach ge- ganz gesamtheitlich. und und und das ist unklar wie das wirklich kommt mit dieser trennung.

I/ ja was das genau wie was gewesen ist. das ist unklar.

K/ ich konnte es nicht einschätzen.

I/ ja. aber haben Sie dort schon den eindruck gehabt eigentlich, eben dass er eigentlich äh intellektuell unterfordert ist.

K/ nein.

I/ das haben Sie das ist für Sie klar gewesen.

K/ also schon im kindergarten wo ich das einmal mitbekommen habe so ein kindergartenbesuchsmorgen. da habe ich gedacht

I/ auch die spiele

K/ „jesses“ dieser arme bube sollte doch nach vorne in die mitte stehen und mit der rassel so machen. also es ist auch einfach eine schlimme kindergärtnerin gewesen. da habe ich gedacht, das das ist grauenhaft an ihm vorbei.

I/ ja. (I schmunzelt)

K/ wirklich

I/ dann hat er sich aber noch gut durchgemetzget in diesem moment.

K/ ja er hat dann angefangen einfach ein bisschen den clown zu machen so noch eines darauf gegeben. (K schmunzelt)

I/ ja das ist; irgendetwas muss man dann wahrscheinlich machen.

K/ jaja. (K schmunzelt) oder ein bisschen extra blöd. also ein bisschen eine sarkastische seite hat er noch (K schmunzelt)

I/ ein bisschen ausbilden können.

K/ ja (K lacht)

I/ irgendwie muss man sich durchmischeln.

K/ ja. also das ist natürlich etwas das ist auch erst in in diesem kontext ihn dann einfach sehe habe ich auch wirklich wahrgenommen wie es steht. und ich denke eben jetzt schaue ich wie es ist wenn es wirklich anzieht in der fünften.

I/ ja. ich denke auch das ist wichtig. oder ob auch so sachen die Sie vielleicht kennen wieder anfangen äh ich denke es ist wichtig wie Sie es beschreiben. ich habe jetzt so den eindruck bekommen eigentlich macht er es wirklich gut. so auch vom schulischen her wahrscheinlich. oder? macht er es gut. ähm es ist wahrscheinlich so ein bisschen die gefahr auch wenn es so eine bunte klasse ist mit äh mit wirklich einem spektrum von a bis z äh und wenn er beim b oder beim a ist ist es natürlich ein bisschen schwierig. oder? auch für die lehrerin. aber dass er das doch auch vorsichtig ist dass es ihm noch wohl ist und nicht nicht zu wenig bekommt. sondern auch äh; und er würde wahrscheinlich so, das ist jetzt mein eindruck, eher so reagieren dass er zurückschraubt. oder? also nicht der dann laut und

K/ nein nein.

I/ oder?

Transkriptionsprotokoll

Transkriptionskopf

Projekt: Nationalfondsprojekt «Erziehung und Bildung hochbegabter Kinder und Jugendlicher», Teilbereich Familie

Name des Transkripts: 1654va

Datum der Aufnahme: 25.06.2003

Teilnehmende: Irène Hüsler I/
Vater K/

Gesprächstyp: halbstrukturiertes Interview

Angaben zu Auffälligkeiten der Sprechenden:

keine Auffälligkeiten

Angaben zu sonstigen Auffälligkeiten:

keine Auffälligkeiten

Name der Transkribentin: Simone Schoch

Datum der Transkription: 01.02.2004

Datum des Kontrollhörens: 18.02.2004

Gesprächstranskript

I/ paul ist ja jetzt in der vierten klasse also kommt jetzt dann in die fünfte. sind schon verschiedene so einsch- einschneidende äh übergänge gewesen. schuleintritt ist manchmal so und manchmal ja auch mittelstufe übertritt in die mittelstufe. haben Sie den eindruck gehabt er durchlaufe ein besondere entwicklung jetzt so auch ihrer sicht? hat es da besonderheiten gegeben die ihnen aufgefallen sind? wo Sie gedacht hätten eigentlich,

K/ also jetzt gerade in jüngster zeit?

I/ + überhaupt generell.

K/ oder generell bei diesen punkten? +

I/ vielleicht bei diesen punkten. vielleicht auch bei anderen punkten. aber es ist ja häufig noch so bei den übergängen.

K/ / wo er eingeschult worden ist. also ich muss vielleicht hinten anfangen. das ist mir präsenter. ich habe, jetzt einfach das gefühl gehabt so: unterschiede dritte klasse vierte klasse hat er sehr an selbstvertrauen dazu gewonnen. das ist so ein äusserer eindruck gewesen.

I/ wie hat man das gemerkt? wie haben Sie das gemerkt?

K/ - ja er erstens sagt er ganz, deutlicher was ihm passt und was ihm nicht passt. vorher ist das immer eher ein diffuses leiden gewesen wenn irgendetwas nicht nicht äh gut gewesen ist. dann äh ist bei ihm immer ein grosses thema gewesen schon im kindergarten und auch in der unterstufe so wegen freunden haben oder kollegen haben und so. und äh es erschwert es vielleicht bei uns im quartier noch ein bisschen weil dass töss so ein bisschen vergleichbar mit dem kreis vier fünf in z.. es hat sehr viele ausländer kinder und jetzt ist er auch wieder in einer klasse wo er der einzige! schweizer sogar ist in der ganzen klasse und das hat es nicht gerade so unterstützt dass automatisch so kontakte da gewesen sind.

I/ ja. ist dann auch so dass eher die gleich gesp-

K/ ja.

I/ also die gleich fremdsprachigen so ein bisschen zusammen sind?

K/ das das ist ein bisschen so. also so multikulti dass ist zwar ein schönes wort aber es funktioniert nicht wirklich so. also es hat auch nicht auf die andere seite grosse probleme gegeben dünkt es mich bis jetzt. aber es hat es definitiv auch verhindert dass automatisch auch kontakte entstehen die vielleicht eben auch über die eltern laufen. also die kinder zuerst und dann die eltern. oder die sachen die sonst so ein bisschen laufen. und er hat lang immer so ein bisschen daran herum gemacht "ja ich habe halt keine freunde. " und so "und es sind alles nur ausländer und mit denen kann ich halt eh nicht viel anfangen." und so. und das hat jetzt in der vierten klasse geändert. also jetzt hat er auch noch so, es kommt ihm gar nicht mehr darauf an. also er hat sowieso alles ausländer freunde aber die hat er jetzt und und macht mit denen ab. ich denke das ist für ihn ein wichtiger punkt zum sich eher,

I/ was denken Sie hat echt dazu beigetragen dass er doch äh dass ich ja noch etwas wichtiges in diesem alter, dass man freunde hat. für viele kinder. was hat echt dazu geführt dass ihm das gelungen ist?

K/ genau. also dass ist der eine punkt wo ich, wo ich denke der sehr stark - also dazu beigetragen hat eben so so den eindruck +dass er äh mehr für sein selbstwert gefühl irgendwie hat.

I/ aha dass er selbstvertrauen. +

K/ so unterstufe - - äh - ich mag mich noch erinnern wo er den ersten tag in die schule ist. in der ersten klasse ist er ins schulzimmer hinein gelaufen und wo alle dem lehrer grüezi sagen mussten und den namen sagen. hat er gesagt "ich bin ich." (K lacht)

I/ (I lacht)

K/ "ich bin ich." und hat den namen nicht gesagt. also er ist so ein bisschen ein eher so ein bisschen trotzig dort hinein gegangen.

I/ ja. haben Sie den eindruck gehabt so haben vorher gesagt das selbstvertrauen ist erst nachher gekommen. so ein bisschen unsicherheit mehr?

K/ ja würde ich sagen. definitiv, ja. und das hat sich; das ist so die ganze unterstufe recht ein thema gewesen also dass er sich fast nicht getraut oder nicht sagt oder wenig sagt. also mit der lehrerin zusammen ist das immer wieder so ein bisschen ein thema gewesen.

I/ sich nicht äussern das in der klasse drinnen?

K/ genau.

I/ dass er sich nicht so meldet?

K/ ja-a. eher so ein bisschen,

I/ zurückhaltend.

K/ zurückhaltend. + also man kann eine art auch ein bisschen ein aussenseiter sagen.

I/ ein bisschen introvertiert. + ja ja. denken Sie hat jetzt noch einen wechsel gegeben sicher bei der lehrerin. hat auch dieser wechsel, ist das für ihn jetzt förderlich gewesen? ist äh

K/ ja würde ich sagen. das hat die lehrerin die er in der unterstufe gehabt hat ist sehr sehr so eine liebe gewesen. also die auf alles mögliche eingegangen ist sofort und und äh / sehr sehr so überüberbefürsorgend. habe ich so den eindruck gehabt.

I/ ja. und das ist am paul nicht so gelegen. hat er hat er lieber ein bisschen andere, leute? (I schmunzelt)

K/ äh auf eine art liegt es ihm noch. weil weil er ist einer der so ein bisschen schnell so ein bisschen in diese leidende position kommt und findet "ja ich bin halt ein armer. und ich brauche hilfe." und so. und das ist auch so ein bisschen, die rollenunterscheidung zwischen mir und meiner frau. dass sie eher so ein bisschen die ist die auf das einsteigt und ich eher noch so ein bisschen, + so ein bisschen die grenzen setzt.

I/ eher noch ein bisschen die grenzen setzt. +

K/ ich bin eher noch so ein bisschen etwas fordert und sagt "komm jetzt, + jetzt hörst du auf zu jammern."

I/ "jetzt geht das schon" und so. + genau. das leiden ist gar nicht

K/ genau. und die lehrerin die er jetzt hat die ist die ist auch eher so. und ich mich dünkt es es tut ihm gut. dass äh

I/ eher jemanden braucht der einmal so ein bisschen nicht so zu fest auf das eingeht,

K/ genau.

I/ wo ja vielleicht gar nicht nö- notwendig ist.

K/ das mal jemand so ein bisschen pragmatisch hinein sagt "so und jetzt äh, machen wir das."

I/ was würden Sie dort sagen bringt ihn in der schule in anführungszeichen "zum leiden"? also dass er so das gefühl "ich bin halt schon der ärmste!" was sind das für situationen?

K/ ich würde nicht einmal sagen dass es - - ja in der unterstufe ist es definitiv so um- das ein bisschen das gewesen so wegen wegen freunden haben.

I/ wegen freunden.

K/ das das ist das grosse thema gewesen. mh s-, sonst äh ja sonst ist das bei ihm so ein bisschen eine charaktersache. also ich denke jetzt nicht dass das durch die schule irgendwie gefördert worden ist. er ist eher der wo, also ich sage jeweils so ein bisschen der halb leere typ. also (K schmunzelt) dass das glas halb voll ist nicht, entweder ist es halb leer und eher so ein bisschen,

I/ auf der pessimistischeren seite.

K/ sich fast ein bisschen bemüht irgendwo noch ein haar in der suppe zu finden.

I/ ja. ist er auch, äh also es könnte auch sein dann gegen sich selber? also wenn er etwas muss machen dass er immer lieber die fehler sieht als die richtigen punkte? so die aufgaben will perfektstens machen?

K/ nach aussen nach aussen definitiv. ich habe jetzt einfach, jetzt seit der vierten klasse das gefühl gehabt er werde so es kommt langsam von innen her anders. dass er selber mehr an sich glaubt. nach aussen hat er das immer wieder. also da findet er auch "ich bin halt dumm." oder "ich bin blöd." oder "ich komme halt nicht daraus."

I/ ah ja?

K/ oder wenn irgend etwas nicht,

I/ nicht gerade klappt?

K/ genau. und ich habe das gefühl jetzt merkt er aber langsam dass das eben eigentlich nicht so ist. nach aussen wirkt es immer noch, hat er immer noch so ein bisschen diese masche darauf sage ich jetzt einmal. aber aber er merkt glaube ich langsam dass er eben etwas darauf hat und viele sachen, eben gerade auch schulisch relativ locker äh mitbekommt. er kommt denke ich auch jetzt sehr viele rückmeldungen von anderen schülern also dass es heisst "ja der paul kann halt das so: das besser oder schneller" und, und ja lange zeit hat er sich glaube ich auch eher so ein bisschen versteckt. weil er er ist jemand dem sehr! unwohl ist wenn er irgend eine sonderrolle hat oder irgend auffällt. und das ist ihm glaube ich dann so ein bisschen unangenehm gewesen ein stück weit. aber aber ich denke letztendlich hat das ja jetzt auch dazu beigetragen dass er dass er mehr! an sich glaubt. dass er das; also er sagt zwar dann hin und wieder "alle anderen meinen immer ich sei so gut dabei bin ich gar nicht so gut." aber effektiv ist er es natürlich. wenn man es so ein bisschen schulisch anschaut.

I/ ja hm aber immerhin er er realisiert die anderen finden ihn gut.

K/ genau.

I/ es ist noch nicht ganz so darin. also sie haben vorher zwar gesagt "maschen". also haben Sie dann den eindruck eigentlich, glaubt er schon ein bisschen mehr an sich. es geht mehr ein bisschen darum, eine masche könnte sein um aufmerksamkeit zu holen oder ein bisschen, äh um mitgefühl oder irgend so. also so. auch so ein bisschen auf der emotionalen ebene ein bisschen diese masche.

K/ ja in bezug so auf auf auf das zu hause sein habe ich das gefühl ist das schon seine seine masche sage ich jetzt noch einmal. so ein bisschen um um um zu seiner aufmerksamkeit zu kommen. also dass das sein weg wo er so weiss dass es funktioniert.

I/ ja. kommen wir dann vielleicht noch bei den bei den bögen also bei der auswertung dazu wie das in der familie äh etwa aussieht. ähm was haben Sie den eindruck wenn ich jetzt den paul würde fragen zu welchen

schülern schülerinnen gehört er? zu den guten? zu den besten? oder zu den weniger guten? was würde er selber sagen?

K/ also jetzt rein schulisch gesehen?

I/ so in der; ja genau so in der schule. findet er da ich kann mich, ich gehöre zu; also schulisch gesehen.

K/ ja ich glaube da würde er mittlerweile selber auch sagen "ich gehöre zu den besten."

I/ ja. ja. bei uns hat er ja, eben hat er auch zu den besten gehört von diesen zweitausend! erstaunt Sie das?

K/ - ich habe es mir noch nie in einer so grossen dimension überlegt.

I/ (I lacht)

K/ es, ich habe natürlich mitbekommen dass er, schnell sehr viel lernt und sehr viel kann und weiss. von dem her erstaunt es mich, nicht nicht wahnsinnig nein.

I/ hm aber tönt auch jetzt gerade so es ist eigentlich noch nie so richtig das thema gewesen.

K/ äh es ist es ist natürlich immer so ein bisschen ein; doch ein thema ist es eigentlich schon ein bisschen gewesen. also vor allem natürlich in den letzten jahren wo die ganze geschichte da mit hochbegabtenförderung so ein bisschen, aktuell gewesen ist.

I/ wo es ja auch separat so gibt in w..

K/ genau.

I/ genau. ja. ist das einmal ein thema gewesen für den paul?

K/ wir sind eigentlich immer so ein bisschen so offen geblieben mit der lehrerin äh dass äh dass man es einfach gut anschaut und und sobald es, reagiert wenn man das gefühl hat es es passt ihm nicht oder es ist ihm unwohl. sonst jetzt von mir aus gesehen bin ich eher so ein bisschen zurückhaltend weil, also bei ihm habe ich jetzt vor allem das gefühl gehabt er hat so viele auch noch soziale geschichten wo er eben noch so ein bisschen nachholen sollte. oder wo er eher so ein bisschen im hintertreffen ist oder gewesen ist hat es mich gedünkt. eben so seine seine rolle zu haben in einer gruppe und so. + wo ich eigentlich

I/ hm dass er mehr so energie kann investieren. +

K/ genau. also dass ich eigentlich immer das gefühl gehabt habe es ist eigentlich gut wenn man da nicht jetzt noch spezielle sonderzüge macht, zusätzlich so lange es ihm wohl ist.

I/ jawohl. ja das ist für Sie das wichtigste. ich denke das ist auch;

K/ genau. und das ist eigentlich bis jetzt auch der fall gewesen. und jetzt auch mit der neuen lehrerin ist das so also ist das immer so ein bisschen das gespräch. und - ja und eben dass dass sie ihm dann auch noch so ein bisschen sonderjobs gibt oder so.

I/ ja. was wären dann für Sie so zeichen sagen wir einmal äh dass Sie sagen würden "jetzt ist es ihm glaube ich nicht mehr wohl." an was würden Sie das merken? dass es ihm nicht mehr wohl ist in der schule?

K/ - - ja ich denke jetzt wenn er äh - so ich jetzt sehen würde dass er die aufgaben irgendwie schludrig anfängt zu machen. also äh grundsätzlich dass ich das gefühl habe dass er nicht, nicht mehr motiviert ist. er sagt das, er hat das schon immer hin und wieder auch in der primarschule auch schon hin und wieder gesagt "ja jetzt muss ich wieder das so äh zehn stöckli so rechnungen machen. und es ist eigentlich immer dasselbe." und so.

I/ / ich habe es schon kapiert das prinzip.

K/ genau. und aber äh bis jetzt hat er es eigentlich trotzdem immer so ein bisschen mit, fleiss und ehrgeiz gemacht. also

I/ hm auch wenn jetzt zehnmal das gleiche ist.

K/ genau. also das wäre jetzt für mich ein anzeichen wenn ich das gefühl habe er hänge dort irgendwie ab.

I/ ja. hm hm

K/ und s- - ja grundsätzlich natürlich wenn ich das gefühl habe er er würde sehr! ungern in die schule gehen. wobei ich dort natürlich jetzt eher! so ein bisschen auf der sozialen ebene ein fragezeichen stellen würde. dass dort etwas schief läuft.

I/ ja. ja. etwas mit den freunden wieder nicht mehr so gut läuft.

K/ genau.

I/ leistungsmässig haben Sie den eindruck da bekommt er eigentlich das was er braucht und macht das eigentlich in ordnung.

K/ ja. und ja ich denke er hat bis jetzt auch so ein bisschen äh, ich weiss ob, wieviel dass das kompensation gewesen ist zu der schule. er hat natürlich auch sonst zu hause immer wieder sachen themen angegangen die ihn interessiert hat. wo er äh, ja innert kürze, sehr viel dann gewusst hat. also angefangen irgendwie beim ganzen tarif- züritrafizonenplan auswendig lernen und welche stationen wissen wo und wie. und den halben fahrplan auch noch gerade. und also er hat sich dann selber immer, wenn er sich für etwas interessiert hat ist er sehr gerade so auf das los und hat angefangen listen zu schreiben und zeug zusammen zu stellen. wo ich das gefühl habe wenn er allenfalls in der schule dort vielleicht so ein bisschen ein manko hätte oder, unterfordert wäre hat er das bis jetzt irgendwie so ein bisschen selber,

I/ ein bisschen selbst gemanagt?

K/ gemanagt. und selber ausgefüllt im grunde genommen.

I/ / (I lacht) lustig. hm

K/ also es fällt einfach auf, wenn er ein thema hat das ihn interessiert dann, dann geht er dort hinein + und holt sich dort informationen.

I/ beisst er sich hinein. +

K/ und und eben weiss innert kürze relativ; bildet sich dann zum fachmann aus. (K schmunzelt)

I/ hm ah das ist gut. das ist eine gute strategie natürlich.

K/ ja ja. und und äh ja ich unterstütze das dann natürlich auch soweit; wenn ich sehe dass es etwas ist. also eben dass er dann halt auch, ich weiss nicht halt das internet brauchen kann. oder oder was auch immer. also dass er wirklich dann auch an die informationen heran kommt. oder? die er / oder braucht.

I/ ja.

Teil 2:

I/ was denken Sie eben wenn wir diesen bogen, der lehrerin geben. ähm was ist da vielleicht ganz anders in den einschätzungen? wie er in der schule wahrgenommen wird? könnte man ja auch sagen.

K/ - - m- ich hätte jetzt den eindruck dass es nicht wahnsinnig differiert eigentlich. so wie ich in den gesprächen mit der lehrerin so, ein bisschen die situation kenne.

I/ ja. gibt es unterschiede zu zu hause? also wie Sie ihn zu hause erleben? das ist ja einen teil kann können Sie es natürlich auch, äh nur so ein bisschen von weitem einschätzen es wird sich ein bisschen überschneiden. aber denken Sie es ist ein bisschen ein anderer ein anderes kind in der schule als zu hause?

K/ - - jä - nicht nicht einmal so extrem nein. also ich vergleiche es einfach mit mit seiner schwester wo wo dort viel mehr unterschiede sind /.

I/ ja. die älter ist „gellen“ Sie?

K/ älter ja.

I/ ja. in welche klasse geht dann die schwester?

K/ in die sechste.

I/ in die sechste ja.

K/ kommt jetzt dann in die erste oberstufe.

I/ ja.

K/ ähm - - nein ich de- also so wie ich das sehe äh habe ich nicht das gefühl dass er; gut eben er ist eher ein zurückhaltender wenn es so ein bisschen um das soziale geht. aber, aber das ist er zu hause ja manchmal auch. also,

I/ hm wenn irgendwie fremde leute herum sind oder irgendwie.

K/ genau. oder dass er so ein bisschen ein manchmal so ein bisschen ein instabiles äh gefühlsgestützte hat. oder dass es relativ wenig braucht dass er dann irgendwie äh es ihm nicht passt oder dass er findet jetzt ist nicht mehr gut oder so. - ja-a so ein bisschen das fragile wo er wo er; das das zieht sich so ein bisschen durch.

I/ ja. wo es sich in der schule eben sich zeigt mit den freunden und so ein bisschen diese schwierigkeiten.

K/ genau.

I/ aber zu hause ein bisschen in einem anderen rahmen natürlich. aber auch, wo Sie kennen auf jeden fall.

K/ ja.

Teil 3:

I/ ja was haben Sie den eindruck wenn Sie das so sehen?

K/ ja es deckt sich natürlich einfach in äh in diesen sachen die jetzt schon so ein bisschen gesagt habe. eben dass er eher ein bisschen + ein typ ist der immer so ein bisschen auf der auf der negativen seite sich bewegt.

I/ ja das stimmt. + stimmt das haben Sie gesagt ja. weil ich muss sagen das ist eigentlich erstaunlich für ein zehnjähriger, oder bald elfjährigen bube. also einfach im hinblick darauf dass doch, meistens sind da die kinder sehr hoch. dass sie finden "ja ja es ist es ist allen in ordnung." oder? so ein bisschen; und da ist er tief! oder? also nicht dass er so antwortet wie ich es erwarte äh oder wie er denkt dass ich erwarte es. sondern äh eher eben so ein bisschen das was Sie vorher gesagt haben. so ein bisschen das pessimistischere bild. hm

K/ hm - - gut und das äh; als ich, ich weiss nicht wie fest dass das auch eingeflossen ist dass wir ja getrennt sind die familie. also,

I/ ah ja. das,

K/ das hat bei ihm, bei seiner kurve hat das würde ich jetzt einmal sagen sicher äh eine rolle gespielt bei jene fragen wo er vielleicht; ich habe das glaube ich bei meinen auch geschrieben dass ich es jetzt einfach

wirklich jetzt auf die jetzige situation, in diesen getrennten haushalten bezogen habe meine antworten. also, nicht mehr so die vollständige familie da. ja.

I/ ah gut das erklärt einiges. ich habe das nicht mehr im kopf gehabt. weil dann schauen wir doch gerade diese zweierbeziehungen an. weil das ist ja dann vielleicht für Sie ja noch; weil das sieht ganz anders aus. / das ist ähm die mutter kinder also der paul zu seiner mutter und umgekehrt. das sind dieselben skalen und dieselben; das sehen Sie jetzt da. also das ist der paul. genau. das ist ihre; das ist die mutter zum kind und das ist der paul zur mutter. und das sind ihre. tun wir es gerade gleich. das sieht ganz anders aus. (I schmunzelt) also, der paul zu ihnen und Sie zu ihm.

K/ - - - jetzt weiss ich natürlich nicht, also; aha das sind immer das immer äh

I/ das sind immer dieselben skalen. genau.

K/ kategorien. die sind mir jetzt ein bisschen zu wenig präsent dass ich das gerade so (K schmunzelt)

I/ ja natürlich. Sie können auch fragen. also ähm ich kann es vielleicht noch kurz erläutern. also das ist ja sehr ähm quasi in dem bereich drinnen wo man sehr zufrieden ist. was er da als besondere stärke ist ist mehr so eine gemeinsame welt. wo da vo-von jetzt vom paul aus ihnen gegenüber. und rollen äh da könnte es sein, das ist da so ein bisschen das tiefste das könnte, also das ist ich interpretiere jetzt (I schmunzelt) vielleicht mit der situation zusammenhängen also was i- was für rollen dass er erwartet auch von ihnen. oder eben ob Sie; dass da vielleicht auch ein bisschen ein äh ein bisschen schwierig ist auch für ihn zu verstehen. oder? an rollen. das wird ja sehr komplex sein in diesem moment. und das ist da der tiefste wert wo natürlich auch allenfalls für ihn ein bisschen kompliziert kann sein, in der beziehung.

K/ hm

I/ und von ihnen her auf der emotionalen ebene, ähm da sehr ähm stark!. äh und auch das wertsystem auch sehr stark. und auch so rollen und aufgaben. eben flexibilität mit neuen anforderungen an die familie das ist natürlich hoch komplex in so einer situation. dass auch für das kind, in der beziehung zum kind allenfalls ähm ja dass das komplexer zu sein scheint. (I schmunzelt)

K/ hm

I/ ja. - -

K/ ja das ist noch interessant so der (K schmunzelt) da so die bewegungen und so ein bisschen das also so ein bisschen; gut auf die andere seite, finde ich es noch schön zu sehen also er hat dann überall so ein bisschen punkte die oben sind wenigstens. also es ist dann so ein bisschen offenbar das ganze spektrum! doch doch abgedeckt.

I/ ja. äh also äh das die sind sehr! hoch. ich habe viele so kurven gesehen. oder? also die sind die sind da wirklich hoch. und das ist vielleicht eher das was Sie gesagt haben so der emotionale teil. oder? so ein bisschen das aufgehoben fühlen. oder?

K/ genau. das ist definitiv das wo mit der mutter, wahrscheinlich intensiver ist. also so ein bisschen; also gut ich habe es vorher vielleicht auch ein bisschen negativ gesagt. so ein bisschen das (K schmunzelt) das leidens- das gemeinsame leiden (K schmunzelt). man könnte es auch positiver formulieren. aber ich bin natürlich auch ein bisschen vorbelastet.

I/ (I schmunzelt) aber das scheint eher ein bisschen eine welt zu sein. und im gegensatz zu ihnen so ein bisschen eben so ein bisschen eine gemeinsame welt. das ist da wahrscheinlich auch äh auch von der entwicklung her so bubenwelt oder so männerwelt. das scheint eher bei ihnen zu liegen als bei ihrer frau.

K/ das ist auch das wo für ihn immer, er hat sich schon ganz klein als bub hat er sich gerne so an männer orientiert. an älteren männern. also dass dass; und auch irgend jemand auf besuch gekommen ist oder so und sich für ihn interessiert hat und und dass etwas gelaufen ist da ist er immer sehr sehr äh stolz gewesen nachher. und das merke ich auch jetzt. und das ist auch der teil wo ich merke da kann ich ihm,

I/ da können Sie ihm einiges bieten und das schätzt er sehr. ja.

K/ einiges bieten genau.

I/ und das denke ich schon es ist wie ein bisschen, es ist ähm es kommt mir jetzt so ein bisschen vor wie so ein bisschen eine umkehrung. also er scheint sich das dort zu holen wo (I schmunzelt) wo eben zu holen ist. also wo wirklich für ihn sehr „stimmig“ ist. oder? was dann aber schon ein starker unterschied ist und insofern hat er auch die fragen wahrscheinlich gut verstanden. so wie das! jetzt aussieht. das wird eher dann auf die gesamtsituation wirklich die für ihn anscheinend ein bisschen ähm ja! eine schwierige geschichte ist. so wie das aussieht.

K/ gut was mich da wenigstens noch beruhigt ich meine es ist auch wo es noch (K schmunzelt) gut gewesen ist dass im bezug so auf die kinder und so erziehungsgrundsätze und so. das ist eigentlich nie irgend ein konfliktpunkt gewesen. und das äh finde ich eigentlich noch schön zu sehen dass das äh; ausser jetzt da paar punkte. aber es ist immer sehr! so ein bisschen, wird offenbar immer noch gleich beurteilt und angenommen.

I/ jawohl ja. und das erstaunt natürlich dann nicht. oder? in der in den emotionalen, dass dann die emotionalen; wo es ein bisschen auseinander geht. wobei das ist eigentlich sehr parallel. also einfach aus der perspektive von verschiedenen profilen die ich schon gesehen habe.

K/ hm ich finde die jetzt eigentlich sehr interessant (K schmunzelt) diese darstellung. also es zeigt wirklich so, die situation ziemlich, zeichnet es nach.

I/ hm

K/ die herrscht.

I/ ja. was ich natürlich schön finde zu sehen er kann das wirklich anscheinend in den in den zweierbeziehungen macht er das gut. oder machen Sie es gut. (I schmunzelt)

K/ hm

I/ wie auch immer man es sehen will. oder? also da scheint er sich gut aufgehoben zu fühlen. das ist eher dann natürlich dann vielleicht auch noch mit dem jüngeren geschwister das ist meistens auch noch so ein bisschen ähm äh vielleicht manchmal auch nicht nur;

K/ das ist bei ihm auch so ein bisschen ein thema. wobei eben es ist sie sind acht jahre auseinander. also von dem her ist es, nicht so! ganz akut. es ist schon auch ein thema. aber ich finde es ist nicht so: dass er, er kann das trotzdem so intellektuell ein bisschen besser nehmen denke ich jetzt. also dass er dass wirklich der kleine bruder ist.

I/ der kleine bruder der noch ein bisschen in der trotzphase sein darf oder wo auch immer der ist.

K/ ja also;

I/ hm und /

K/ / ich glaube nicht dass er jetzt unbewusst völlig da in diesem zeugs drinnen ist weil jetzt da der kleine gekommen ist, und und ihm alles weggenommen hätte und so. also das glaube ich nicht unbedingt. also ich nehme es nicht so an.

I/ hm dass er das schon kann eigentlich einordnen mehr intellektuell halt. hm ja. -

K/ ja ich ko- ist denn da so - so blöd gefragt ist das so besorgniserregend? (K schmunzelt) also dass er so tiefpunkte hat? weil ich muss vielleicht auch sagen ich meiner er, er ist jemand der so ein bisschen zum schwermut neigt. auch i- auch immer wieder so ein bisschen selbstmord- äh gedanken mit sich herum; also ich habe ja nie bedenken gehabt dass er wirklich da nah daran ist da etwas zu machen. aber aber so aussagen, "ich glaube ich wäre gescheiter tot." oder irgendwie so sachen. das das hat er immer wieder.

I/ kommt immer wieder.

K/ und und schon früh. also das ist nicht; gut und er, ich muss auch sagen er ist natürlich der der vom alter her denke ich am meisten, negatives mitbekommen hat. also von dieser beziehungskrise etwas bis und mit dann zur trennung. also ist er der gewesen der da am stärksten davon betroffen gewesen ist letztendlich.

I/ ähm zwei sachen. das eine ist äh das ist natürlich nur so äh sehr! wenig. oder? ich kenne ja ihren sohn überhaupt nicht. was man; wir haben ja verschiedene persönlichkeitsaspekte angeschaut und dann sind natürlich so themen wie eben äh so ein bisschen ähm vom sozialen her vom selbstwert her so sachen haben wir angeschaut und wären auch bereit das mit ihnen anzuschauen wenn wir sie ausgewertet haben. könnte man vielleicht noch so fragen noch ein bisschen genauer anschauen. also das ist einmal eine antwort. und das andere ist schon, ähm ich habe es; ich muss sagen ich habe es noch einmal überprüft um zu schauen ob er wirklich manchmal ob der computer oder ich ein ein etwas falsches eingegeben habe. ähm ich habe aber nicht mehr im kopf gehabt dass Sie darauf geschrieben haben, dass Sie in trennung leben. mich dünkt das! ist natürlich schon ein bisschen ausdruck von dem. also ähm wenn ich dann aber sehe dass er zweier beziehungen so positiv einschätzt und sich da auch so ein bisschen komplementär äh die sachen holen kann die er braucht ähm finde ich das etwas sehr wichtiges. und dass es aber eine schwierige situation ist und dass er doch, würde ich jetzt auf grund von dem vermuten, dass er zwischen durch leidet. ähm das ist; es ist wie beides. oder?

K/ ja.

I/ ich denke er hat sehr viel an ihnen beiden. aber doch dass die situation als gesamtes ihn anscheinend ähm doch! dass die belastend ist, auf verschiedenen ebenen. oder? nicht in allen gleich.

K/ doch das kann man sicher so sagen ja. und und trotz allem jetzt um vielleicht noch einmal so ein bisschen den link zum schulischen zu machen habe ich eigentlich nie! den eindruck gehabt dass es sich irgendwie negativ auf die schulische situation auswirkt. also vor allem auch so ein bisschen leistungsmässig. / könnte ja auch sein dass er das irgend dass das dort durchschlägt. aber das ist eigentlich bei beiden kindern nie, auch nicht annähernd irgendwie wo man das gefühl gehabt hätte jetzt macht es da irgend einen taucher.

I/ ja. und die frage ist natürlich schon ist es mehr auch noch so ein bisschen äh so eine persönlichkeitsache wirklich. es gibt so ein bisschen optimistischere menschen und ein bisschen weniger optimistischere. also wie- wieviel ist es auch ausdruck von einer persönlichkeitsstruktur. und wieviel ist es wirklich ausdruck von einem leidensdruck. das ist schwierig jetzt zum sagen. allenfalls mit den anderen sachen die wir erhoben haben müssten wir das ein bisschen genauer sagen können. oder? neigt er einfach ein bisschen zum, es ist

ein bisschen negativer als äh als Sie es vielleicht überhaupt grundsätzlich dem leben gegenüber stehen. oder ist es wirklich noch ein leidensdruck da. wahrscheinlich so ein bisschen beides. oder?

K/ ich: würde sagen es ist definitiv beides ja. also ich sehe es ja auch, eben so bei den geschwister. und die sind beide, gut der kleine ist jetzt erst drei aber man sieht das so sachen ja auch an kaum sind sie draussen habe ich das gefühl. so gewisse charaktereigenschaften. (K schmunzelt)

I/ ja ja gewisse charakter naturelle quasi.

K/ genau und äh und der kleine und die ältere schwester sind definitiv solche die eben wirklich aus aus aus einer schlechten situation die paar guten körnchen herauspicken.

I/ jawohl. ein bisschen sonnigere.

K/ und und er ist definitiv dort der gegenpart also das das ist schon so.

I/ ja ja und das kann natürlich schon sein dass ihm so fragen auch; also ich habe auch ein paar kinder gehabt die die sehr mühe gehabt haben überhaupt diese fragen zu beantworten weil sie einfach auch so quasi an diesen punkten ein bisschen wühlen geht die unangenehm sind. wenn ein kind sowieso ein bisschen auf diesen punkten schon ein bisschen haftet dann haftet es noch mehr. oder? also sich es verstärkt eigentlich das was latent herum ist. das könnte natürlich auch ein effekt sein.

K/ ich habe also er hat; das ist bei mir gewesen wo er es ausgefüllt hat. und er hat glaube ich nur mag ich mich erinnern zwei- dreimal wegen einem wort etwas gefragt. also er hat sonst nie irgendwie; ich habe nicht den eindruck gehabt dass er, dass er jetzt irgendwie völlig da, an einer wand steht und keine ahnung hat was er da machen soll.

I/ ja.

K/ ich habe jetzt eigentlich wenn, ich daran zurück erinnere wie er es ausgefüllt hat schon auch eher den eindruck gehabt dass er eigentlich, dass er das schon bewältigen konnte.

I/ dass er es schon konnte ja einfach den unterschied äh denke ich eigentlich auch. sonst wäre das, kommt das manchmal einfach so kurven die irgendwie gar nicht „stimmig“ sind. gibt es manchmal wirklich wirklich. die doppelten verneinungen oder so nicht interpretieren konnte.

K/ ich habe selber manchmal den satz manchmal zweimal (K schmunzelt)

I/ ja ja klar. das ist /

K/ /

I/ genau. gut. legen wir die auf die seite.

K/ ja.

Teil 4:

K/ also auch ein bisschen im rückblick auf die eigene schulkarriere?

I/ genau so ein bisschen;

K/ + anders kann man es gar nicht.

I/ alles mit einander. genau es ist ja meistens + so ein bisschen ein hintergrund von äh allen ähm erfahrungen die Sie mit den kindern gemacht haben und auch selber natürlich schon gemacht haben. - - - gut jetzt äh wollen Sie zuerst alle kurz anschauen oder wollen Sie da gerade, einzeln? - - einfach die frage sind das angenehme situationen oder unangenehme?

K/ ja gut gerade der reihe nach. - - - also wirklich nur plus minus? also keinerlei;

I/ genau. ja-a also wenn es irgendwie geht. so spontan.

K/ halbangenehm also (K schmunzelt) ähm - - ich muss glaube ich alle anschauen um das ein bisschen für mich habe. - - also ich muss auch nicht sagen wieso! dass ich etwas unangenehm finde?

I/ wir tun es dann nachher schon noch.

K/ gut.

I/ (I schmunzelt)

K/ also angenehm - - - finde ich unangenehm ich tu das einfach mal so ein bisschen sortieren.

I/ genau das ist sehr gut. genau. - - gut jetzt würde ich gerne noch so ein schritt weitergehen und schauen was dann angenehm oder unangenehm quasi an so situationen ist und was vielleicht anders sein müsste.

K/ also ich habe da jetzt einmal ein bisschen ausgeblendet dass ich zum teil das gefühl habe das sind so ein bisschen altertümliche schulsituationen noch rein räumlich gesehen. also, da habe ich jetzt einfach das gefühl gehabt dass ist so ein, äh ja so eine lockere angenehme nachmittagsstunde. wo man nicht mehr allzu viel äh ganz wichtiges machen muss.

I/ ja. wo man auch nicht mehr so aufmerksam sein /

K/ ja ja. und sie da schaut da auch nicht so wahnsinnig erschrocken. also sie wirkt da nicht irgendwie gestresst an der tafel vorne sondern, sie hat vielleicht gerade einen kleinen vortrag gemacht oder; ja so ein bisschen;

I/ ja das noch etwas wichtiges. dass es auch einmal so ein bisschen locker sein darf. und dass man nicht da, ähm

K/ genau. zwar so ein bisschen stier so von der ganzen anordnung wie man heute so das gefühl hat wie das schulzimmer und schulsituationen aussehen. aber so mehr jetzt so meine erinnerung so haben die schulzimmer ausgesehen als ich in die schule bin. (K schmunzelt) und von dem her noch so, ja-a so ein, eben nachmittag um halbdrei.

I/ hm wo es durch aus auch ein bisschen lockerer darf zu und her gehen. hm

K/ äh das finde ich einfach sehr schön so das gefühl ähm es geht dem mädchen oder dem buben offenbar schlecht und und es wird getröstet von einem kameraden einer kameradin.

I/ hm dass das in einem schulzimmer stattfindet?

K/ dass da:; j-ja finde ich natürlich sehr schön. also ich muss vielleicht auch noch sagen ich habe ähm zeitweise als werklehrer gearbeitet und kenn- kenne die situation auch so aus der lehrerseite (K schmunzelt) also das schaue ich jetzt eher so ein bisschen von der lehrerseite an. habe ich das gefühl da äh geht es dem kind schlecht und und es wird getröstet von einem anderen kind. oder so.

I/ also schön dass auch so ein bisschen etwas übernommen wird. dass nicht der lehrer immer und überall der muss sein der da sondern auch

K/ / so das stichwort soziale kompetenz.

I/ ja hm ja. - -

K/ äh das sieht sehr äh, äh angeregt aus. die die da die gruppenarbeit machen. die diskutieren miteinander sind zufrieden. gute stimmung.

I/ gäbe es auch grenzen, von dem, angeregt?

K/ ja äh aber das ist mehr wieder ein bisschen die lehrersicht (K schmunzelt)

I/ genau (I schmunzelt)

K/ wenn es dann ausartet und äh, und es nicht mehr um die sache geht. aber bei denen habe ich jetzt das gefühl die: die verhandeln über über ihre aufgaben die sie da machen müssen. und sind wegen dem angeregt und nicht irgend weil sie verhandeln wer ist ist jetzt, welche freundin? oder irgendwelche anderen geschichten die dann nicht unbedingt in in die schulstunde gehört.

I/ ja. also es muss schon so quasi zu der sache sein. aber es darf durchaus auch angeregt sein.

K/ ja genau.

I/ so von der methode, gibt es da so für Sie, oder so von der ähm, wieviel mag es auch leiden dass noch quasi auf der sachebene etwas herauschaut und wieviel ist auch gruppendynamik da? gibt es da für Sie grenzen? also wo Sie denken ja also ähm mittelstufenkinder sind auch überfordert allenfalls, wenn es da zu fest gruppendynamische äh prozesse quasi laufen? oder denken Sie nein das ist ein besonderer wert auch dass man das;

K/ ja also rein theoretisch gesehen finde ich natürlich extrem gut dass da heute so stark gewicht darauf gelegt wird. also selber als schulkind habe ich das natürlich,

I/ gar nicht gekannt wahrscheinlich.

K/ fast nicht gekannt. wir haben einmal eine lehrerin gehabt die dazumal wahrscheinlich als sehr progressiv gegolten hat wo wir so sachen gemacht haben. und das habe ich sehr geschätzt als kind. ist glaube ich auch in der vierten klasse gewesen. also wo wir dann so gruppen- eben so gruppenarbeiten gemacht hat die ich vorher nicht gekannt habe. von dem her habe ich eine gute erinnerung daran und, eher so ein bisschen wieder so aus pädagogenseite gesehen, will ich dann schon immer auch das schwergewicht auf auf die inhalte dann behalten also dass effektiv wieder etwas herauschauen muss dabei und nicht nur! die gruppendynamik da soll gefördert werden. also dass die inhalte definitiv auch, mindestens gleich, eh- eher ein bisschen höher gewertet sind. von mir aus gesehen wie ich es handhaben würde.

I/ hm - -

K/ da:, habe ich auch den eindruck das ist; ich habe immer sehr gerne geographie gehabt und die karte liebe ich bis heute noch über alles. (K schmunzelt) das hat es noch ein bisschen beeinflusst.

I/ wie der paul mit den fahrplänen in diesem moment.

K/ genau. das ist schon, das ist dort über gegangen. ähm, ja ich habe das gefühl der: der lehrer kümmert sich um den schüler in einem in einem guten sinn. und die können da still vor sich hinarbeiten und äh und sind gut betreut,

I/ hm

K/ durch, durch diesen lehrer der da die runde macht.

I/ ja. noch etwas spannendes dass es nicht so: sagen wir jetzt einmal üblicher schulstoff ist vielleicht. oder ja, hoffentlich ist es zwar heute auch üblich. so dass man da so ein bisschen geographie macht auf der einen seite und auf der anderen ist da der lehrer der da, hilft.

K/ ja. also nicht im sinn äh "was machst du da jetzt „ächt"? und machst du es „ächt" falsch?" sondern äh, so der im unterstützenden sinn habe ich jetzt das, nehme ich das wahr.

I/ nicht im kontrollierenden.

K/ genau.

I/ hm - -

K/ und das: habe ich; das ist mehr so ein bisschen eine erinnerung an die eigene schulzeit. ich habe ich das jetzt so wahrgenommen dass es entweder am anfang oder am ende von einer von einer stunde ist. ähm, wo ich so aus immer noch so als spannende, fünf minuten gefunden habe bevor der lehrer hinein kommt. oder irgendwie so dass noch ein haufen sachen noch so ein bisschen laufen. und so ein bisschen, äh

I/ noch so ein bisschen übergang?

K/ ja ja. ich habe es jetzt nicht unbedingt als konkrete unterrichtssituation gesehen. also mehr so ein bisschen äh, ja so ein bisschen zwischenmenschlich. und und die ganze stimmung sieht auch so so ein bisschen äh lernfördernd aus sage ich jetzt einmal. so ein bisschen, das schulzimmer sieht nicht leer aus. es ist voll. es ist ein haufen zeugs herum. es entspricht so ein bisschen einer arbeitshaltung die ich bis heute habe. also ich habe es gerne wenn so ein bisschen material herumliegt und und so ein bisschen eine kreative atmosphäre, herrscht da in diesem schulzimmer.

I/ ja. wenn es eine schulstunde wäre? was es auch ist.

K/ - - dann könnte ich mir allenfalls vorstellen dass ich nächstens einmal sagen würde "zwei zwei runden hinabschrauben. ein bisschen ruhiger. jetzt seid ihr wieder an der sachen und geht wieder an eure plätze zurück." (K schmunzelt)

I/ also eher;

K/ also es könnte eher jetzt eine situation sein jetzt so aus der lehrerseite gesehen wo ich jetzt sagen würde ähm

I/ es könnte da überborden.

K/ genau. so ein bisschen auf der kippe. - -

(Gesang im hintergrund)

I/ hm gut.

K/ da habe ich sie gut eingesungen. /

I/ (I lacht)

K/ (K lacht)

I/ ja die üben auch viel. (I schmunzelt) gut dann haben wir noch die; das sind die unangenehmen hä? ja.

K/ - - ist das egal? ist glaube ich da gewesen. - - ähm, das ist so eben werken handarbeit auf eine art wo ich es natürlich nie hätte geben wollen. dass da die schüler in den bänken im bank hocken und stricken. also (K schmunzelt) ähm mehr so von der von der didaktischen anordnung her also so so ein bisschen stier.

I/ ein bisschen stier ein bisschen langweilig. ja.

K/ genau.

I/ was wäre dann quasi das das gegen- das gegenspiel? von handarbeit sagen wir einmal

K/ ja ich habe immer sehr stark das gewicht darauf gelegt dass man das zeugs ein bisschen sinnlich wahrnimmt. also ich weiss noch ich habe einmal mit einer klasse wo wir irgendwie so gesponnen mit mit dem (? :zisalphase) da haben wir irgend einen riesigen (? :zisalberg) aufgetragen zuerst und und da sind alle rundherum gehockt und da haben da so ihrer fäden heraus; also dass es auch ein bisschen das material so ein bisschen erlebbar wird. und äh, ja zu dem stelle ich auch ein bisschen ein fragezeichen dass man heute den den kindern immer noch stricken beibringt. ich weiss nicht ob das wirklich immer noch,

I/ immer noch notwendig ist quasi.

K/ immer noch notwendig ist. und äh, mich macht es immer nervös wenn ich

I/ (I lacht)

K/ ich habe immer recht erbarmen mit dem paul dass er auch stricken lernen musste. (K schmunzelt)

I/ ja. so ein bisschen auch ein bisschen unnötig. so ein bisschen alt.

K/ genau. ich finde da gäbe es jetzt von mir aus gesehen andere inhalte die man also äh

I/ andere inhalte und anders vermittelt.

K/ genau. und noch so dass die lehrerin für mich, es entspricht genau gerade so ein bisschen dem bild. so ein bisschen, so ein bisschen ähm ein bisschen dürr und so ein bisschen so ein bisschen streng und so ein bisschen m: so ein bisschen un- nicht so lustvoll.

I/ (I lacht) ja. ist das äh jetzt werken ja da kennen Sie natürlich selber in dem fall wenn Sie schule gegeben haben. gilt das ein bisschen generell für die schule? so ein bisschen ähm

K/ nein überhaupt nicht. also so wie ich jetzt die schule, bei den kindern, also jetzt bei meinen kindern wahrgenommen habe eigentlich im gegenteil. also ich habe das gefühl da ist da ist sehr viel also im normalen unterricht; gut den handarbeitsunterricht habe ich glaube ich nie wirklich gesehen. aber grundsätzlich habe ich das gefühl es ist, ja es wird sehr viel eben gemacht um um den stoff auf eine gute art hinüber zu bringen. natürlich viel mehr aufwand getrieben wird eben, sacheinsatz von medien mit gruppenarbeiten die wir vorher gehabt haben und ece- also einfach so viel viel,

I/ vielfältiger?

K/ vielfältiger. anregendere schulstimmung weder dass ich sie erlebt habe. also grundsätzlich eher bin ich eigentlich, äh ausser bei der kindergärtnerin aber das ist ein sonderfall gewesen (K schmunzelt) nie! in der rolle gewesen dass ich das gefühl gehabt habe m das läuft nicht gut und die machen das nicht gut oder so. I/ ähm aber das ist ihnen auch wichtig dass es eben nicht nur in der handarbeit so ein bisschen, also ich sage jetzt einmal a- anregend vermittelt wird sondern generell.

K/ ja ja.

I/ gilt eigentlich für alles. Sie kennen es natürlich am besten das werken. aber auch

K/ ja. grundsätzlich schon.

I/ gilt für Sie mehr so überhaupt so für die schule.

K/ es eben es gibt dann für mich dort auch grenzen. wenn eben wenn es dann, wenn man dann jeden kleinsten inhalt mit einem mit einem halbstündigen geschichtchen muss einführen und so. also was dann für mich auch zuviel kann werden.

I/ alle muss irgendwie erfahren oder so.

K/ genau. also das ist beim paul seiner primarlehrerin eher so ein bisschen auf der, für mich so ein bisschen zu zu fest immer so ein bisschen das gespüren fühlen gewesen. also wo ich jetzt dort eher so ein bisschen ein bisschen sachlicher dahinter gegangen wäre. aber nicht so dass ich jetzt irgendwie hätte sagen müssen da das ist unschlagbar. oder äh da müsste ich jetzt irgendetwas unternehmen oder (K schmunzelt) intervenieren dagegen. also grundsätzlich habe ich sehr sehr ein gutes gefühl wie der unterricht heute eigentlich, da jetzt in der volksschule abläuft.

I/ hm ja. schön. ja. - -

K/ das hätte ich eigentlich wenn ich den ausblende als gute situation eingestuft. das hat mich furchtbar gestört dass der auf dem stuhl sitzt und die anderen auf dem boden sind. das ist natürlich etwas das ich als lehrer nie machen würde mich da auf das stühlchen hinaufsetzen wenn man dann schon so im kreis herum hockt. also,

I/ so die hierarchie die jetzt betont und äh mach- äh so die macht so quasi die er halt dann hat.

K/ hm

I/ ja.

K/ also das ist eigentlich der einzige grund wieso das jetzt auf der negativen seite ist.

I/ ja.

K/ den scheisst es an.

I/ (I schmunzelt)

K/ ist vielleicht sogar irgend ein irgend am straufaufgaben machen oder irgend am nachsitzen oder äh; sieht so ein bisschen, anschiss auch leicht verschüchtert aus. also; ja. dem geht es nicht so gut würde ich sagen.

I/ ja. - - was haben Sie den eindruck, den paul sieht man manchmal ein bisschen so? in der schule? vielleicht nicht gerade so aber in dieser art?

K/ - - ja ich glaube eigentlich nicht nein.

I/ hm

K/ gut eben ich kenne es aus ein paar schulbesuchen. aber äh das äh; nein also jetzt so ich würde sagen nicht.

I/ hm

K/ ich hoffe es nicht. - - äh ja das ist - - für mich so ein bisschen das thema ausgrenzung und hänseln einen fertig machen. also ich - ich stelle mir jetzt vor dass das vielleicht noch ein kind; also ich weiss nicht ob ob das vielleicht sogar leicht behindert ist es sieht fast so einen mongoloiden gesichtsausdruck ich weiss nicht. ich weiss einfach als ich in die schule bin hat es noch überhaupt keine sonderklassen gegeben und wir haben so kinder gehabt die heute natürlich je- längstens in irgend einer sonderklasse wären. es erinnert mich so ein bisschen an die situation wo es

I/ dass es diesen kindern dann auch nicht besonders gut gegangen ist.

K/ das ist denen überhaupt nicht gut gegangen und sind dann noch zielscheiben gewesen für x welche angreiferein und und hänseleien.

I/ das ist in einem schulzimmer drinnen.

K/ und äh ja wenn es natürlich sogar während dem unterricht stattfindet, ja würde es mir als lehrer alarmglocke rot

I/ leuchten.

K/ oder lampe aufschellen oder leuchten ja. also ich habe das gefühl der hat die situation nicht mehr im griff jetzt äh sie da. drastisch eingreifen.

I/ ja.

K/ also grundsätzlich dass es dem kind sicher nicht gut geht und es da ziemlich unter druck steht.

I/ hm und dann auch ganz klar der lehrer muss da auch etwas, wenn es jetzt es ist eine schulzimmer dass er da der verantwortung ist dass sich da etwas ändert daran.

K/ klar. genau.

I/ hm hm dann haben wir noch das letzte bild da.

K/ ja und das so ein bisschen die stimmung so der erste schultag in einem neuen schulhaus. (K schmunzelt) noch neue klasse. das ist jetzt mehr so ein bisschen eine erinnerung an mich wo ich ich habe es zum glück nie so erlebt dass ich, äh völlig so ein neues schulhaus und neue klasse gekommen wäre. aber ich habe horror gehabt vor dieser vorstellung.

I/ ja.

K/ so ähm als neuer da irgendwo hineinzukommen und äh

I/ sich orientieren zu müssen und sich einfügen müssen und; hm

K/ genau. also, da sähe ich mich so ein bisschen mit schweissnassen händen.

I/ (I lacht)

K/ da stehen. zu dem habe ich immer; also, letztendlich habe ich dann eigentlich auch immer die erfahrung gemacht dass es dann schon gut kommt und so. dass man schnell wieder kontakt hat aber aber äh ja so situationen das ist ich muss sagen das macht mir bis heute noch manchmal mühe dann so al- als neuer irgendwo hinkommen und so ein bisschen den ersten kontakt irgendwie.

I/ hat mich gedünkt das ist vorher auch so ein bisschen / wo Sie vom paul erzählt haben. ist das richtig? dass er nicht gerade seine, äh so sozialen halt eben wenn es dann neue geschichten sind oder um- + Sie haben auch gesagt zu hause wo andere leute neue leute;

K/ ja genau. also vor allem dann mit neuen leuten. + ja. das ist das ist so um noch einmal ganz auf den anfang zurückzukommen ist aber auch etwas wo ich das gefühl habe wo jetzt im letzten halben jahr sehr stark gebessert hat.

I/ ja. ja. - hat da die schule einen anteil? was haben Sie den eindruck? also dass es besser gekommen ist.

K/ j-;

I/ Sie haben eben gesagt so generell so selbstwertgefühl ein bisschen sich stärker finden. sich auch ein bisschen besser finden.

K/ ja.

I/ gibt es da vielleicht noch so bedingungen die die schule vielleicht konnte, vielleicht ein bisschen daran herumschrauben? dass ihm das äh ein bisschen leichter fällt heute?

K/ ja. so wie ich das beurteile hat das hat das noch einen starken einfluss gehabt ja. dass äh also einerseits eben dass er sich selber als gut wahrnimmt und auch die rückmeldungen bekommt. und ich denke dass die lehrerin die er jetzt hat so ein bisschen eben so ein bisschen pragmatisch ist. wo so ein bisschen zwar schon auf die kinder eingeht aber manchmal auch nicht nicht jeden scheissdreck eigentlich eingeht. also;

I/ noch so eine gute mischung auch für ihn. nicht nicht so ein bisschen so ein bisschen den äh sei es jetzt so ein bisschen das schwere vielleicht? noch gerade betont in dem sie zu fest auf das eingeht.

K/ genau ja-a. sie ist auch so ein bisschen eine ältere also sie ist glaube ich noch ein paar jahre älter als ich. hat schon so ein bisschen lebenserfahrung. und ich denke das tut ihm gut ja.

I/ ja ja. hm gut also das während die fotos gewesen. ich weiss nicht sind von ihnen her noch sachen die jetzt noch zu kurz gekommen sind? oder wo Sie denken wären auch noch wichtig wenn man so über schule redet und wie gut die schule ist und auch die situation vom paul, in der schule? - -

K/ ja nein ich ich muss ich kann eigentlich wirklich nur noch einmal das wiederholen dass ich finde äh so wie ich die schule jetzt da in w.-töss erlebe eigentlich äh dass es sehr gut abläuft. also vielleicht habe ich glück gehabt dass wir da immer irgendwie mit motivierten lehrer und lehrerteams zu tun gehabt hat. äh ja grundsä- also so schule ist jetzt für mich eher so ein bisschen mehr schulpolistisch gesehen dass ich natürlich auch ein bisschen angst habe dass da dass da eine schere aufgeht. also dass äh ein haufen eltern das gefühl haben ja sie müssen ihrer kinder noch extern ich weiss nicht in was für einer schule noch zusätzlich fördern.

I/ das hat gerade mit gymi also mit oberstufenübertritt;

K/ ja. also dass dort irgendwann gleich einmal wie es so in anderen ländern ja auch schon stattfindet dass dann halt wirklich so zu sagen nur noch so ein bisschen der abschaum in der volksschule ist. und aber jetzt da in töss habe ich eigentlich den eindruck gehabt und auch so ein bisschen mit gesprächen mit lehrern dass das äh gerade so ein bisschen schwierig also so nach aussen gesehen schwierige schulsituation eben mit mit vielen ausländerkindern und und einem haufen anderen problemen auch motivierte lehrkräfte anzieht. also dass sich jemand der da lieber am zürichberg schule gibt da gar nicht bewirbt in töss. habe ich so ein bisschen den eindruck gehabt so dass diese leute die dort dann auch eine herausforderung sehen sich auch an einem solchen ort vorstellen gehen.

I/ auch wirklich von der thematik her interesse haben.

K/ genau. und durch das auch wirklich auch, motiviert sind und ich jetzt nie das gefühl gehabt habe ja die; immer mit der klammer von der kindergärtnerin aber die zähle ich nicht so. die ist so ein bisschen ein sonderfall gewesen (K schmunzelt). ähm ja dass dass äh, die ganze ausländerintegration gut gemacht wird.

und und rein schulisch gesehen auch nie wirklich ein thema gewesen ist. also dass ich jetzt auch nie das gefühl gehabt habe dass die schulische leistung ähm, äh absinkt durch das.

I/ hm

K/ gut das ist jetzt sie sind sich noch nie jetzt an eine schnittstelle gekommen wo es wo sie sich dann wirklich dann müssten äh jetzt irgend an einer gymiprüfung wo auch immer dann wirklich messen mit mit anderen. aber aber ich nehme jetzt einmal an dass da die lehrer da schon noch ein bisschen im überblick haben. es gibt ja auch einen gewissen pflichtstoff den man haben muss und so.

I/ kommt vielleicht so weit in zwei jahren. eineinhalb. (I schmunzelt)

K/ was kommt so weit?

I/ ja da wenn der paul da an einen übertritt denkt. ist das dann vielleicht ein thema.

K/ ja genau.

I/ ja. nimmt mich einfach noch wunder noch kurz zum kindergarten. äh konnte er schon lesen?

K/ ja hat er hat er schon gekonnt ja.

I/ ja. ist das auch eine schwierigkeit gewesen für die kindergärtnerin? oder - -

K/ ähm ja einerseits ist es so ein bisschen eine von altem schrot und korn gewesen die gefunden hat man darf man darf noch nicht wirklich etwas lernen im kindergarten und muss muss spielen. (K schmunzelt)

I/ ja. und er ist eher einer gewesen der da

K/ und er hätte dort natürlich schon längst mehr input gebraucht. und und es ist auch so ein bisschen ein grenzfall gewesen weil wir das gefühl gehabt haben eben so auf dem sozialen bereich hat er einiges zu lernen. und wir ihn dann darum nicht irgendwie ein jahr früher herausgenommen hat.

I/ und intellektuell hat er schon ein bisschen mehr

K/ genau. aber aber aber das letzte halbe jahr kindergarten ist definitiv dort für die katze gewesen. also das ist dann wirklich zäh gewesen dass er sich da

I/ schade. ich denke da im kindergarten hätte man alle möglichkeiten eigentlich.

K/ es wäre auch ein grund gewesen wieso das ich da für die schulreform gewesen bin. also das ist genau der teil gewesen wo ich eigentlich fast am besten gefunden habe an dieser ganzen sache. dass man die ganze einschulungsphase so ein bisschen flexibler handhaben könnte. das hätte ich bevor ich eigentlich ihn gehabt gehabt habe eigentlich verneint. ich haben dann auch immer das gefühl gehabt ja nein die muss man möglichst lange so dann beim spielen lassen und beim schön haben lassen. aber ich habe mit beiden kindern die das durchgemacht haben die erfahrung gemacht dass irgendwo ein punkt wäre der völlig kontraproduktiv wird.

I/ ja. gibt es halt eben noch häufig dass de- der moment wie Sie ihn beschreiben ist der paul auch einer der die entwicklung nicht auf allen ebenen genau gleich ist. sozial eher äh altersentsprechend äh intellektuell sicher ein bisschen voraus. und da gibt es einfach so unterschiede wo es spannungen gibt im kind!. und dem muss man entsprechen können. und wenn es so äh unflexible modelle sind ist es häufig schwierig! je nach lehrerin. oder?

K/ ja.

I/ aber es gibt manchmal lehrer wo es dann schwierig ist. wo dann sehr! gross gewicht auf das eine legen und das andere dann zu kurz kommt oder so. und wenn es flexibel ist kann man eher auf dem auf die individuelle entwicklung eingehen.

K/ ja ja.

I/ bei den kindern wo alles äh durchschnittlich läuft ist eben dann eigentlich einfacher als bei kindern die ein bisschen unterschiede haben. oder? ja.

K/ gut ich weiss nicht wie dann das praktisch aussehen würde aussehen. wahrscheinlich kommt es ja gleich irgendwann so ein bisschen in diese richtung. die entwicklung läuft ja so ein bisschen dort durch. wie wo man dann die kinder wieder so ein bisschen auf einen gemeinsamen level bringt. also

I/ muss man das? (I lacht)

K/ ja ich weiss nicht. das ist mehr: das sehe ich jetzt mehr so ein bisschen praktisch. also wie wie handhabt man das im unterricht wenn dann wenn dann so ganz unterschiedliche kinder auf einmal eingeschult werden.

I/ man probiert ja sowieso so deine ist ja von den jahrgangsklassen überhaupt wegzukommen. oder? das also weil es heute ja einfach auch nicht mehr so ist. dass in der vierten klasse alle zehnjährig sind. und dass man da sagt ja es ist ja heute schon so. gerade in diesen kreisen, wo es viele ausländerkinder hat. dass da die unterschiede zum teil bis drei jahrgänge sind die in einer klasse sind. aber das sind ja das ist schon ein bisschen zukunftsmusik. ja.

Transkriptionsprotokoll***Transkriptionskopf***

Projekt: Nationalfondsprojekt «Erziehung und Bildung hochbegabter Kinder und Jugendlicher», Teilbereich Familie

Name des Transkripts: 3087mu

Datum der Aufnahme: 06.10.2003

Teilnehmende: Irène Hüscher I/
Mutter K/

Gesprächstyp: halbstrukturiertes Interview

Angaben zu Auffälligkeiten der Sprechenden:
keine Auffälligkeiten

Angaben zu sonstigen Auffälligkeiten:
keine Auffälligkeiten

Name der Transkribentin: Simone Schoch

Datum der Transkription: 19.12.2003

Datum des Kontrollhörens: 22.12.2003

Gesprächstranskript

I/ wie ist es aus ihrer sicht äh dazu gekommen dass der simon in der privatschule ist? was sind da seine, sagen wir einmal besonderen bedürfnisse gewesen dass dieser schritt notwendig worden ist?

K/ - seine bedürfnisse. - also, aufgefallen ist, ist er mit seinen aggressionen. aber das ist noch vor! dem kindergarten gewesen.

I/ hm also noch daheim? + oder in der spielgruppe?

K/ noch daheim. + in der spielgruppe nicht. also es ist zu hause. also die aggressionen lässt er nie in der schule oder sonst irgendwo raus oder so (K schmunzelt) sondern immer nur zu hause. und dort haben wir schon geahnt etwas stimmt nicht. und wir sind aber nie, wären nie darauf gekommen dass er hochbegabt wäre.

I/ jawohl. was haben Sie denn so? also die aggressionen ihnen gegenüber einfach so ein bisschen ein unwohlsein? könnte man sagen? so?

K/ ja es ist also massiv + gewesen. massiv

I/ massiv gewesen. ja. +

K/ also wirklich mit schlägen ist er gekommen oder hat messer gepackt und ist auf einem los. also es ist wirklich schlimm.

I/ ja. haben Sie dort eine hypothese gehabt? mit was das „ächt“ zusammenhangen könnte?

K/ nein. nein. es ist wirklich;

I/ es ist für Sie wirklich ganz schwierig

K/ also, gut wir haben einfach vermutet dass mit der, mit unserer ehesituation zusammenhängt. weil wir sind dort schon bereits, also es hat schon gekriselt. die ehe. aber es ist nicht, es ist uns beiden nicht bewusst gewesen dass es eine krise ist. nein wir haben es nicht gewusst. nein. bis wir zu einem kinderpsychiater und der hat gesagt gehabt wir sollen ihm eine aggressionsecke einrichten im garten. wo er häckeln kann oder oder i-in der stube ein äh haufen kissen aufschichten wo er sich herauslassen kann. aber das hat er nicht gebraucht.

I/ das hat nichts genützt?

K/ nein. (K lacht)

I/ also das ist äh so quasi de- der kinderpsychiater gewesen. sind dann dort noch andere sachen herausgekommen? das ist ja in diesem moment noch im kleinkindalter gewesen? bevor er in der schule gewesen ist?

K/ ja das ist ja wirklich ähm mit drei gewesen. drei vier, also wirklich kurz vor dem kindergarten. äh moment vier fünf.

I/ ja. so vor kurz + kurz vor

K/ vor vor + also wirklich kurz vor dem kindergarten. dann hat es ei- ein weilchen ruhe gegeben. und dann während dem kindergarten hat er dann wieder so phasen gehabt. dann hat, ist auch häufig krank gewesen. hat dann herz- äh rhythmusstörung bekommen.

I/ ja. wo man, konnte man das körperlich nach- + weisen? oder

K/ nein. sie haben es nicht gefunden. + sie haben es nicht gefunden. also im kindergarten, äh im „kispi“ haben sie ihn untersucht. und sie haben, sie haben es wirklich, also zumindest wo er das gerät angehabt hat ähm ist nichts gewesen. und ähm im jahr darauf haben wir uns dann getrennt. also das sind, die aggressionen sind einfach immer so im herbst anfang winter gekommen.

I/ ja. so fast periodisch im dem fall.

K/ hm und das erste mal wo wir dann wirklich gemerkt haben etwas könnte nicht stimmen ist im kindergarten gewesen wo ich ihn beobachtet habe. ich bin recht häufig eingeladen worden um mitzumachen im kindergarten und das konnte ich da dazumal noch machen. ähm dass er nicht mitgemacht hat in der in den äh

I/ gruppe.

K/ gruppenspielen. wenn es um rechnen oder um das abc gegangen ist.

I/ wollte er nicht mitmachen?

K/ nein er hat sich einfach daraus gehalten. er hat sich zurück gelehnt und die anderen so beobachtet beim spielen. aber nicht, selber nicht mitmachen ausser! er wäre aufgefor- gerufen worden dann hat er es gesagt. aber von sich aus hat er einfach; und dann als ich ihn gefragt habe was dann los ist hat er gesagt ja er wisse es ja, um was es geht. er muss, er muss es nicht lernen. und äh die kindergärtnerin hat gesagt ja es er mache die aufgaben; also sie haben sie haben immer so blätter ausfüllen müssen, wegen, den quadratisch dreieck und so zuordnen und solches zeugs. das mache er gut. aber das hat er immer schon, für in die ferien habe ich ihm oft so heftchen gekauft wo er sich mit dem beschäftigt hat. also, das ist nichts neues gewesen für ihn. aber ich habe nicht gewusst gehabt dass ich dem: kindergarten vorgreife in dem diese hefte ihm in den ferien gekauft habe. oder für auf die lange fahrt danach oder so.

I/ jawohl. also im kindergarten ist dann los-, er hat sich in dem fall ausgeklinkt gehabt. äh hat man dann schon den eindruck gehabt es ist im nicht wohl beim ausklinken? oder ist er einfach ein bisschen zurückgelehnt und gefunden die anderen sollen das lernen. er müsse das ja nicht mehr. also, haben Sie den eindruck es ist im noch wohl gewesen? oder hat er da auch schon so anzeichen gehabt gezeigt dass es nicht

K/ also dort im kindergarten hat er kein unwohlsein äh gezeigt. also darum haben die lehrer also die kindergärtnerin ni- nicht reagiert darauf. daheim hat er dann schon, also, es ist ihm (K schmunzelt) es ist ihm wie eine aggression angestaut gewesen. oder eine wut "wieso muss ich das machen? das weiss ich ja schon."

I/ ja. hm

K/ und das ist wirklich auch so gewesen dass er sehr sehr für schon gerechnet hat. und und es von uns immer verlangt hat. wir sollen ihm, mit ihm rechnen. also wirklich mit anderthalb jährig. also kaum dass er reden konnte hat er schon angefangen zu zählen. und hat so bis zwanzig gezählt. dann ist der nächste schritt bis, bis hundert gewesen. und dann an den parkplätzen, hat er hat er zahlen gesehen. und dann wieder retour; also wenn wir spazieren gegangen sind ist das + sein spiel gewesen.

I/ sein spiel gewesen. + jawohl hm und da haben Sie dann schon beim kindergarten den eindruck gehabt dass er weiter ist in gewissen sachen als die anderen kinder?

K/ ja.

I/ das haben Sie schon, + das ist ihnen eigentlich

K/ ja. aber nicht das er hochbegabt (K schmunzelt) ist. also d- die ähm die termination habe ich nicht! gekannt. so im zusammenhang mit kindern. es ist ja das erste gewesen und ich habe keine anderen kinder gekannt die solche probleme gehabt haben.

I/ hm hm was heisst das für Sie wenn Sie jetzt heute! davon reden? also was verbinden Sie mit dem begriff? äh hochbegabung?

K/ ja einfach

I/ bezogen auf den simon?

K/ dass wir viel früher hätten reagieren sollen. und nicht nicht stehen lassen.

I/ ja.

K/ nicht anstauen lassen.

I/ also Sie haben den eindruck Sie haben etwas ein bisschen verpasst, könnte man sagen?

K/ ja weil es es es hätte viel früher, wir hätten es viel früher abfangen können.

I/ ja. also die a- aggressionen und die quasi zu hause etwas was er zu hause gezeigt hat haben Sie den eindruck ist eigentlich eine auswirkung von dem, dass er äh wie ein bisschen andere anforderung gebraucht hätte?

K/ ja.

I/ als das man ihm gestellt hat, im äh alltag? hm

K/ also mehr! weil die anforderungen die er uns uns dann gestellt hat die haben wir schon erfüllt. aber man hätte schon darüber ausgehen können ähm mit anderen sachen. weil er hat sich grundsätzlich immer geweigert spiele zu machen. so quartett domino einfach die allerersten spiele! von den kinder die wollte er nicht machen. es ihm zu blöd gewesen. und wenn er dann mit uns mitgespielt hat, mit erwachsenen spielen. dort ist er immer sehr sehr gut gewesen und meistens hat er auch gewonnen. und wir haben dann, wir haben es dann einfach stehen gelassen. wir haben gefunden es sei anfängerglück. (K schmunzelt) aber es ist wirklich mehr! dahinter gewesen.

I/ ja. + also er wollte nicht spielen weil es ihm zu langweilig gewesen ist? da die einfachen sachen?

K/ aber + also die die einfachen spiele mit mit anderen kinder. und er hat sich dann auch mehr an die erwachsenen angehängt weil die ihm, antwort geben konnten auf fragen die er gehabt hatte. wenn er mit an- mit den kinder geredet hat hat er immer gesagt gehabt die seien noch so „bubig“. auch wenn sie gleichaltrig gewesen sind. also sie mussten also massiv! älter sein dass er mit ihnen reden konnte. also den kontakt bekommen.

I/ genau ja. wie ist denn das in der schule weitergegangen? er ist dann in die primarschule. dort eben Sie haben gesagt Sie haben es ein bisschen verpasst also das ist immer noch so ein bisschen latent herum gewesen aber nicht so wirklich greifbar.

K/ also d- der sprung in die schule ist sehr gut gewesen. weil weil alles neu gewesen ist. neue kameraden neuer lehrer neue anpassung alles. und so nach den herbstferien wo er dann den gang gekannt hat, von dort weg hat er sich dann geweigert (K schmunzelt) in die schule zu gehen weil er gefunden hat da- es sei ja es sei zu „bubig“. hat immer gesagt gehabt es langweile ihn. und dann er hat mir dort zum e- in der ersten klasse zum ersten mal gesagt gehabt nach der schule ähm hat er zweiundzwanzig geschrieben und hat gesagt die lehrerin sei sei so weit. und hat dann zwei zweier angefügt und hat gesagt gehabt er sei aber so weit. er möchte mehr! haben. und das bekommt er nicht. und dann haben wir mit der lehrerin geredet und die hat dann wirklich ein sonderprogramm gemacht. es sind noch drei: nein noch zwei gewesen. das sind gerade seine besten freunde gewesen. mit denen er sehr! schnell kontakt gehabt hatte. die dann auch eine sonderbehandlung bekommen haben wie er.

I/ hm also sie hat wirklich probiert auf das ant- zu antworten?

K/ ja.

I/ ja. hat denn das etwas genützt?

K/ es hat ihm soweit genützt dass es dass es auch wirklich auch mit seinen aggressionen hinunter gekommen ist. er hat sich auch mit den kameraden austauschen können. und sie sind auf demselben level gewesen. äh bis zu einem gewissen grad und dann konnten sie aber nicht mehr mitmachen. in seinen in seinen sprüngen. weil er hat dann wirklich massive sprünge gemacht. und dann, sind wir noch in der ersten klasse im winter sind wir beim herr hum- humbel oder hummel oder humm, richard humm hat er geheissen, gewesen. und er hat dann so einen test gemacht. einen ganztägigen. ist der simon den ganzen tag dort gewesen bei ihm. und er hat dann gesagt gehabt im rechnen sei er praktisch in der dritten klasse. also er sei sehr! sehr! weit voraus. und in den sprachen das sei in der ersten klasse eigentlich noch zu früh um zu sagen, aber er er sei der meinung dass es so auf der kippe steht um hochbegabt zu sein. aber ähm man kann es nicht sagen weil der wortschatz noch fehlt und so weiter. er sei aber für sein alter sehr belesen. und ähm hat dann aber gefunden, am abend der simon hätte irgend ein ein gehörfehler. und ähm wir sind dann, er hat dann ein eine klangtherapeutin empfohlen. kinesiologin und + die hat dann

I/ und wie; wissen sie wieso, wie er zu dem gekommen ist? ein hörfehler? das ist ja ganz etwas anderes.
also +

K/ ja ähm er hat dann auf ein wortspiel, äh er hat immer zwei silben gesagt und simon musste es nachmachen. und drei silben vier silben auf bis zu sechs silben. und der simon hat dann irgendwo mal abgehängt. das ist seine letzte übung gewesen am abend um fünf und er ist einfach schon müde gewesen. und ich habe es ihm angesehen. er ist einfach schon durch gewesen. und darum wollte er nicht mehr mitmachen. und das herab hat er gesagt er hätte einen gehörfehler. und die kinesiologin hat ihn dann ausgetestet und hat gesagt er höre bestens sogar sehr! gut. also besser als mittelmass. sie ist der meinung dass er eben hochbegabt ist und wir sollen ihn fördern. dort haben wir zum ersten mal gehört. also eben der herr humm hat es auch erwähnt gehabt.

I/ jawohl. hat er dann in dieser zeit in der schule auch schon so aggressive oder andere auffälligkeiten gezeigt die die lehrerin auch gemerkt hat? oder eben auch nur noch dort daheim? /

K/ nein. in der schule nie! gar nie! überhaupt! nie. a- auch jetzt noch nicht. es ist wirklich immer nur zu hause äh zeigt er es wenn wenn er unterfordert ist.

I/ jawohl. auch in der schule hat er auch nicht der lehrerin gesagt er wolle mehr? das hat er nur ihnen gesagt?

K/ ja.

I/ also, hm. aber es ist in diesem moment auch noch sehr schwierig für die lehrpersonen immer gewesen?

K/ ja. nein die haben es überhaupt nicht gemerkt.

I/ aber trotzdem

K/ weil er hat sich total zurückgenommen. im gegensei- satz er hat dann er ist dann unter das mittelmass gerutscht weil er sich einfach zurückgehalten hat. er hat sich nicht mehr gemeldet in der; wir haben, ich bin dann nach der trennung umgezogen auf auf wittikon. wir sind vorher in oerlikon gewesen. und ähm, dort ist es auch am anfang noch interessant gewesen. dort ist es gut gegangen. und so kurz vor der ähm sommerferien hat er schon wieder, (K schmunzelt) wie wie abgehängt gehabt.

I/ ja hm also dass es immer so kurzfristig gut gewesen.

K/ kurzfristig ist es gut gewesen und dann hätte er aber mehr gehabt. und diese lehrerin hat überhaupt! nicht gefördert. also sie hat dann gefunden er sei ein dummer. und er ähm sie hat sich eben ausbilden lassen auf auf behinderte kinder und hat dann nachher dann auch, nach den schul- äh ferien äh die schule gewechselt. also ist dann gegangen. und ähm

I/ also das ist die zweite lehrerin gewesen? + die erste ist hat gut geantwortet in diesem fall auf seine bedürfnisse und die zweite hat das ähm nicht wahrgenommen.

K/ die zweite. die erste ist gut; genau.

I/ was haben Sie den eindruck weil er im im, weil er so zurückhaltend gewesen ist? also hat sie den eindruck gehabt der ist quasi weniger! weit als die anderen? weil er sich einfach so zurückgezogen hat?

K/ ja. also hat dann nicht so, ähm, nicht so darauf reagiert. bei ihr, ist es so schlimm geworden dass er zu hause wirklich, wirklich jeden monat ausgeflippt ist. dann bin ich mit ihr reden gegangen und habe gefragt ob etwas von der schule her sei. weil ich habe wieder nicht gewusst gehabt, ich habe es nicht, ich habe es nicht gedacht dass er zu wenig gefordert wird.

I/ jawohl. Sie haben diesen zusammenhang haben Sie eigentlich

K/ wieder wieder nicht gesehen. (K schmunzelt)

I/ ja. wieder nicht mehr gesehen.

K/ wieder nicht mehr gesehen. weil ich gedacht habe es ähm, + man hat mir gesagt gehabt dass in in wittikon habe es sehr! viele hochbegabte kinder und die werden alle! in den klassen; sei es überdurchschnittlich hoch. und sie werden alle gefördert.

I/ / + ja dann haben Sie gedacht dann ist er dort am richtigen ort.

K/ ja. und das ist eben nicht gewesen. weil die lehrerin hat äh hat nur die! gefördert wo die eltern auch wollten dass sie gefördert werden. und die allgemeine klasse hat sie sein gelassen. sie hat auch keine aufgaben gegeben und nichts. also sie hat ziemlich locker gelassen; wahrscheinlich im hinblick hin dass sie sowieso geht.

I/ jawohl. und dort ist er irgendwie durch die maschen gefallen? in diesem moment. also ist nicht wahrgenommen worden mit ähm diesen bedürfnissen die er hatte?

K/ ja ja. er hat sie wirklich nicht gezeigt die bedürfnisse. und auch als ich reklamiert habe, also reklamiert ich habe einfach gefragt ob sie mir nicht helfen könnte. dass ich irgend etwas machen könnte zu hause das ihm dann, das ihm dann hilft. und sie hat dann nur gef- gefunden ich sei hysterisch. ich solle nicht so tun. er sei schon in ordnung. und ähm die bei der anderen lehrerin hat er, er hat zu hause immer aufgaben gemacht. das war eine viel jüngere. die andere war eine ältere person gewesen. also schon gegen ähm fünfzig sechzig zu. ich weiss es nicht genau. die andere ist ganz eine frische gewesen. aus der schule. also praktisch fünf jahre hat sie irgend vikariat gehabt die hat viel aufgaben gegeben und er hat auch viel aufgaben gemacht.

aber wenn er in die schule gekommen ist hat er immer gesagt er er hätte die aufgaben nicht gemacht. und die lehrerin hat zu uns nie! gesagt +gehabt er mache nicht.

I/ dass das irgendwie nicht stimmt. + ja.

K/ also es es stimmt nicht. weil, erst dann wieder im herbst wo dann das ganze wieder angefangen hat ähm hat sie gesagt ja er mache ja gar keine aufgaben. da habe ich gesagt "doch doch er macht die. ich weiss es weil ich bin dabei." er wollte es nur einfach nicht zeigen. + und er hat auch

I/ was haben Sie den eindruck? + wieso wollte er es nicht zeigen?

K/ ja um nicht besser zu sein. weil es, die die kinder haben sich gegenseitig fertig gemacht.

I/ ja. also dass er so als streber gilt.

K/ ja.

I/ oder so als

K/ und er hat dann; er ist von den mädchen und! von buben akzeptiert gewesen. bei den buben weil er nicht gekämpft hat. weil er sich nicht vorwärts gedrängt hat und nicht eingemischt hat. und bei den mädchen weil er eben das nicht gemacht hat. also durch das ist er in einer position gewesen wo er friedensrichter gespielt hat. und er hat auch nicht dort herausragen wollen dass er besser gewesen ist als die anderen. habe ich! vermutet.

I/ jawohl. das ist ihre hypothese. dass er möglichst äh sich angepasst hat eigentlich an das was von ihm gefordert worden ist rund herum.

K/ genau. und auch noch darunter gegangen ist.

I/ und auch noch darunter.

K/ also in den, in den diktaten hat er besonders! langsam gemacht bis der letzte fertig gewesen ist. und erst dann hat er ähm gesagt so jetzt kann man weiter machen, jetzt bin ich auch fertig.

I/ also wahnsinnig schwierig für die lehrperson das zu sehen. ähm + dass es, äh das ist gar nicht möglich gewesen.

K/ nein die hat es, sie hat es gar nicht gesehen. + ja. und dann sind wir zur stetnitz. haben wir ihn dort abklären lassen. auch auf empfehlung. weil irgend jemand gefunden hat er sei wahrscheinlich hochbegabt. und dann sind wir wirklich erstaunt gewesen. ähm sie haben gesagt gehabt dort er sei, eines von hundert das, hochbegabt ist in mathe. und bei den sprachen ist aber auch wieder so an der grenze gewesen. im sozialen ist er sehr! hoch gewesen irgendwie. das andere weiss ich gar nicht. also ähm das habe ich nicht so geachtet.

I/ hm das hat Sie dann trotzdem noch erstaunt obwohl Sie schon gemerkt haben dass er weiter voraus; + /

K/ ja dass so; + weil weil die lehrerin gesagt hat er sei mittelmässig. und ich habe ihr dann geglaubt. oder? dass do- stimmt. oder? und das hat dann doch recht erstaunt.

I/ hat das auswirkungen gehabt nachher? dass Sie doch so ein bisschen von aussen eine fachmeinung gehört haben "doch der simon + /

K/ nein. + sie ist der meinung gewesen dass die sich geirrt haben. und dass die sowieso nur ähm nur das sagen was man ja hören will!. also sie hat das äh das total angezweifelt. sie hat es gar nicht akzeptiert. und sie hat dann nachher noch gesagt gehabt "er kann ja gar nicht hochbegabt sein weil er ja fehler macht." also sie hat ein ganz anderes bild gehabt von äh was ein was ein hochbegabtes kind ist. also sie hat es wirklich nicht gewusst mit anderen worten.

I/ jawohl. sie hat eigentlich nichts gewusst über so kinder und hat dann äh das überhaupt nicht integrieren können.

K/ nein.

I/ was ist ist für Sie die veränderung gewesen als äh ähm als mutter als sie dann: eben so quasi mal schwarz auf weiss gehört haben doch er ist wirklich da sehr weit voraus? vor allem in der mathe. was ist das; hat das für Sie einen anderen fokus gegeben? quasi auf die andere situation?

K/ äh (K schmunzelt) einfach noch eine bestätigung habe ich dann gehabt. das, das ist mal das allerwichtigste gewesen für mich dass ich nicht hysterisch bin wie die andere lehrerin gesagt hat. und auch nicht so wie die lehrerin gesagt hat dass der simon nicht ist. und dass ich dann wirklich dann von mir aus ähm noch zusätzlich ähm neben der schule geschaut habe dass etwas läuft. und es, wir haben es sowieso schon gemacht. weil wir es gesch- wahrscheinlich im gespür gehabt haben. also der simon hat

I/ und auch sachen wollte der simon wahrscheinlich.

K/ ja ja von sich aus ist er gekommen. er hat sich für pilze interessiert. dann sind wir „pilzeln" gegangen. jedes wochenende wenn wir konnten sind „pilzeln" gegangen. und ähm biologie mineralogie. also wirklich (K schmunzelt) alles was ihn interessiert hat haben wir angepackt.

I/ jawohl. hm da haben Sie wirklich probiert dem entgegen zu kommen.

K/ jawohl. und in d- in seiner freizeit und das hat einfach die schule nicht tangiert.

I/ jawohl. es ist so ein bisschen separat gewesen.

K/ ja.

I/ hat sich das entspannt dann die aggressionen und die sachen zu hause?

K/ ja massiv. es ist einfach so gewesen dass er mit mathe ja immer noch voraus gewesen ist. weil: weil er hat sich einfach -

I/ hat sich immer noch angepasst?

K/ er hat hat sich zwar in der schule angepasst aber aber im wissen ist er voraus gewesen. und ähm dort hat es dann schon manchmal schwierige situationen gegeben. vor allem wenn er ähm wenn die lehrerin ihm gerade zu leid doppelt und dreifache aufgaben gegeben hat. weil! er ja hochbegabt ist. + das so spöttisch gesagt hat.

I/ kann er mehr machen quasi. +

K/ kann er mehr machen. und es sind aber einfach die stupiden (K schmunzelt) gleichen! aufgaben gewesen einfach mit verschiedenen zahlen. und er hat dann mir immer gesagt "wieso muss ich das machen? ich weiss! ja das." und und dort hat es dann angefangen dass er wiederholungen einfach strikte nicht mehr gemacht hat. und auch bei prüfungen wenn wenn; die erste prüfung war tiptop und die nächste prüfung über das gleiche hat er dann nicht mehr gemacht. das ist ja; also das erste war eine sechs das nächste eine vier. oder noch tiefer hinunter. und das hat sich dann fortgesetzt auch in der privatschule. und dort hat es keine entspannung gegeben in dieser hinsicht. obwohl wir gedacht haben jetzt ist er gut äh aufbewahrt. (K schmunzelt) in guten händen. aber die lehrer haben, ist überh- sind überhaupt nicht auf ihn eingegangen.

I/ ah ja? hm

K/ also s- sie haben einfach, gefunden es reicht wenn man ein hochbegabtes kind besch- viel beschäftigt. das haben sie gemacht. es ist viel! mehr gelaufen in der schule. schneller. aber

I/ und auf und und auf seinem stand? quasi jetzt eben

K/ nein. weil er ist dann noch schneller gewesen. (K schmunzelt) also er hat das schnelle sehr! gerne gehabt. hat es sehr schnell akzeptiert und hat dann aber noch mehr gewollt. also dass dass,

I/ und das äh ist auch nicht wahrgenommen worden?

K/ nein.

I/ ist dort eigentlich eine ähnliche schwierigkeit gewesen dass man ihn eben gleich auch wieder nicht so gesehen hat.

K/ ja. und er hat das gleiche spiel getrieben. hat dann bei jeder wiederholung hat er nichts mehr gemacht. und dann ist er dann wirklich getaucht. also mit den noten; immer anfang jahr sehr gut und nachher nichts mehr.

I/ hm ja. und auch diese lehrpersonen haben haben das irgendwie nicht geschafft in diesem moment? oder hat hat sich auch nicht entspannt?

K/ nein. nein weil er ist äh im gegensatz zu den anderen kinder nicht nicht ausgeflippt. oder hat nicht ausgerufen. sondern hat sich zurückgezogen. hat resigniert und nichts mehr gemacht.

I/ jawohl. und zu hause sind dann die aggressionen wieder.

K/ hm

I/ die sind dann wieder gekommen?

K/ ja.

I/ ja. also ist so ein bisschen

K/ (K niest)

I/ was würden Sie sagen ist das so ein bisschen eine perönlichkeitssache? dass er wie äh wenn ihm etwas eben nicht passt eigentlich dass er sich anpasst! quasi statt das zu zeigen in der in der schulsituation? + also dass es wie fast unmöglich ist für die lehrperson?

K/ hm ich glaube dass das von ihm: abhängt. + dass es

I/ was würde ihm echt da helfen in einer schulsituation? Sie kennen ihn am besten? also dass er gleich irgendwie dann? eben seine leistungen, kann zeigen?

K/ ähm, wir haben es dann mit der privatschule so gemacht dass wir alle zwei wochen gegangen sind und mit den lehrern geredet haben. und immer unsere! sicht auch noch hineingebracht haben. das hat äh, das haben sie immer! ein stückchen weit akzeptiert. aber nicht vollständig wahrnehmen können. also sie haben dann (K hustet) einfach gesagt gehabt "ja ok. der simon ist so. aber! man muss! es machen. das heisst er muss! die aufgaben machen." und und die anderen kinder haben die normalen aufgaben gehabt und er hat immer noch das doppelt das dreifache gehabt. und dann haben wir versucht mit den lehrern zu reden und sagen "wie wäre es wenn er nicht alles! machen muss sondern wie die anderen kinder, einen auszug. aber dann einfach schneller im im äh in der theorie vorwärts. in der einzelnen."

I/ was ist denn die argumentation gewesen dass er es trotzdem machen muss wenn es ja die anderen nicht! machen? das verstehe ich nicht so ganz.

K/ damit sie denselben level haben. ja in der klasse. obwohl gerade diese kinder sind also es sind ähm häufig in einer oder zweier grüppchen gewesen die verschiedene level gehabt hatten. und es ist dann äh; ich kann es nicht sagen. es ist einfach nicht! akzeptiert worden. unsere sicht zu sagen, ähm oder machen,

dass bei ihm schneller vorwärts gegangen wären. und akzeptiert hätten dass er nur einmal eine prüfung braucht und dann weiss er es. man kann ja ein halbes jahr später noch einmal eine prüfung machen ob er es wirklich weiss.

I/ jawohl ja.

K/ dann merkt er es vielleicht nicht mehr. aber (K hustet)

I/ hat es; wa- was haben Sie haben die eindruck? hat es damit zu tun dass es bei ihm einfach wahnsinnig schwierig ist zu erkennen, quasi was ihn beschäftigt und was dann ist? oder ist es wirklich auch ein bisschen so ein bisschen äh darum gegangen dass es äh sonst zu kompliziert geworden wäre rein schultechnisch und organisatorisch und so?

K/ hm

I/ + mehr letzteres?

K/ ich glaube letzteres. und dass er es einfach nicht gesagt hat. er hat einfach nichts! gesagt und uns gegenüber hat er immer nur gesagt es sei langweilig und sonst nichts. äh ein sprung vorwärts hat er gemacht; äh da hat er wieder angefangen mit krankheiten. also wirklich manchmal hat er wochenlang! gefehlt in der schule. mit mit unsichtbaren krankheiten wo man nicht gewusst hat was es ist.

I/ hm also er reagiert dann nicht nur mit aggression sondern auch noch so mit körperlichen symptomen.

K/ ja. ja genau. und wenn wir die körperlichen symptome überspielt haben und gesagt haben "jetzt musst du halt doch in die schule, auch mit fieber." dann ist er mit aggressionen gekommen. und das haben wir dann ähm dieses jahr im frühling haben wir in gefragt ob er mal ins gymi hineinschauen will. ein schnuppertag. ist ein jahr zu früh. oder? (K hustet) ähm das hat ihm sehr gefallen. und er hat gesagt er wolle jetzt die gymiprüfung machen. und ähm die lehrer haben gesagt gehabt sie fördern ihn nicht. sie machen nichts.

I/ hm und dann hat ihr mann; das habe ich gehört; eben dann auch wieder mit ihm dann gearbeitet hat. + /

K/ (K hustet) er hat mathe gemacht und ich habe deutsch gemacht. +

I/ Sie haben deutsch noch machen müssen. ja.

K/ und ähm im deutsch hat er sehr! viele löcher gehabt die ich nicht so gut flicken konnte. das ist ähm; aber er hat sich dann; man hat es an der schulnote dann gesehen. dort hat er sich massiv verbessert. und wir haben dann ausgerechnet das würde ihm schon reichen. aber ähm, in den prüfungen hat es dann nicht geklappt. also i- im deutsch hat er wirklich äh grosse mankos gehabt. weil äh die prüfung ist geändert worden. es ist nicht mehr das erscheinungsbild gewesen wie vorher. es sind immer dieselben prüfungen gewesen nur die wörter sind anders gewesen. und das ist jetzt, das haben sie geändert. und dann ist er, dann ist er eben nicht mehr darauf gekommen. und dann äh hat er durch das hat er ähm ende der fünften klasse hat er die hälfte der sechsten klasse ja auch gehabt.

I/ jawohl /

K/ das wissen beziehungsweise ein bisschen mehr!. und da haben wir jetzt eigentlich schwierigkeiten gehabt was wir mit ihm machen. aber jetzt an der lip schule geht es schon.

I/ was haben Sie den eindruck also dort jetzt die wa- die wa- es hat ja jetzt ganz viel zu tun m- mit ihn wahrnehmen. mit dieser eben besonderheiten eben weil er es nicht zeigt. haben Sie den eindruck dass er dort auch einen schritt, quasi sich auch öffnen konnte? es geht ja so ein bisschen um um sich öffnen? oder

K/ hmhm-

I/ das nicht.

K/ nein. also er ist immer noch verschlossen. und er sagt lieber nichts, als die wahrheit. (K räuspert sich kurz)

I/ aber do- dort kann ihm doch besser begegnet werden?

K/ e- also es ist einfach durch das besser dass ihm, dass jedem kind freiheit gelassen wird selber! zu lernen. sie kriegen ein wochenprogramm das sie selber erarbeiten. "was will ich jetzt alles machen?" zusammen mit dem lehrer natürlich. und dann haben sie immer am anfang vom tag zwei stunden zeit um:

I/ dort dran

K/ frei! zu arbeiten. sie können das internet zur hilfe holen oder den lehrer. mit anderen kindern dürfen sie nicht arbeiten. das ist lustigerweise verboten. und dann: haben sie einfach noch theoriesstunden und so. das frei schaffen sagt ihm total zu.

I/ ah ja? kann er sich da gut organisieren?

K/ sehr. + ja.

I/ das ist etwas anspruchsvolles. +

K/ was er nicht kann, was er immer noch nicht akzeptiert sind die lehrer!. er sagt auch, er möchte ähm so total frei äh sein können wie an der uni. er hat eben auch schon an die uni schauen gehen können. da kann er sagen "heute gehe ich in die bibliothek und arbeite einfach dieses buch durch. ich möchte dieses! thema wissen." dann interessiert er sich für dieses thema an diesem! tag nur! dieses thema und dann aber wirklich,

in seinem tempo. und dann, will er eigentlich nichts von sprachen oder mathe oder sonst etwas wissen. er will nur einfach chemie wissen jetzt zum beispiel.

I/ jawohl. und die lehrer die haben natürlich ihr programm. + die wollen auch dass er ein bisschen mathe macht oder ein bisschen sprache.

K/ genau. genau. +

I/ also ganz! frei ist er nicht in diesem fall?

K/ nein.

I/ also er hat trotzdem gewisse einschränkungen.

K/ hm

I/ ja. und dort kämpft er ein bisschen in diesem fall mit den lehrern?

K/ dort hat er immer noch ja probleme. also, äh er gibt kein widerstand am lehrer sondern er macht einfach nichts mehr. sobald dass er den widerstand spürt vom lehrer der dann druck aufsetzt dann ist fertig. + dann rauscht er zurück.

I/ dann macht er nichts mehr. + ja. jawohl. hm immer also diese verhaltensweise dass er dann einfach das zeug liegen lässt. das ist noch gleich.

K/ ja.

I/ was haben Sie den eindruck, er arbeitet jetzt mehr!? es geht ja auch ein bisschen darum dass er auch mehr zeigt! in der schule dass er arbeitet. + oder ist trotzdem einfach noch viel, dass er einfach zeugs liegen lässt /

K/ (K schmunzelt) das weiss ich jetzt nicht. + weil ich habe mit dem lehrer erst jetzt nach den ferien eine besprechung wo wir eben das wissen wollen ob er jetzt zeigt.

I/ ob er etwas macht. ja.

K/ etwas macht. vom vom simon aus äh er sagt, wenn ich ihn frage sonst sagt er es nicht, wie er es mit seinem wochenprogramm hat er sei gut durchgekommen. und er hat jetzt auch ähm nach einem monat ein lernziel-, eine lernzielprüfung machen. weil die wochenprogramme die kontrolliert er ja selbst sich selbst! kontrollieren. selbst! verbessern. und und die korrektoren zeigt er dem lehrer und der gibt da seinen hacken. dort könnte man jede menge mogeln. oder? wenn er nicht gerade nachschaut und so. und dann auch eben einmal im monat oder so gibt es so eine lernzielkontrolle die der lehrer durchführt, -führt. und da ist er, hat er zu letzt eine fünfeinhalb gemacht.

I/ a super.

K/ hat hat, sie geben ja keine note. sie sagen nur gut oder sehr gut oder so. aber er hat dann gefragt "was, wie man das interpretieren soll." und da hat er gesagt "fünfeinhalb."

I/ hm also + wirklich

K/ er ist zufrieden.

I/ ja. da ist er eigentlich zufrieden.

K/ da ist er zufrieden gewesen. ja +

I/ hm also dass er eigentlich, mindestens so scheint es äh gut damit zurecht kommt wenn er sehr viel, also er braucht sehr viel selbstständigkeit?

K/ ja.

I/ in diesem moment? wirklich, dass er das aber eigentlich auch gut umsetzen. er braucht aber; eigentlich hätte er lieber noch mehr! als das ihm überhaupt zugestanden werden kann, von den lehrern, von den lehrern her.

K/ ja.

I/ hm also er würde sich am liebsten ganz frei bewegen eigentlich.

K/ ja. am allerliebsten. und dann aber auch ähm personen haben auf die er jederzeit! (K schmunzelt) zugreifen kann und und fragen stellen kann.

I/ jawohl. hm also sehr anspruchsvoll?

K/ ja eben genau das ist es. (K schmunzelt)

I/ ja. Sie beobachten das zu hause. eben das erleben Sie ja seit äh wie alt ist der simon? seit zehn jahren. also sehr! anspruchsvoll ihnen gegenüber auch. dass er sehr viel verlangt eigentlich,

K/ hm ja ja. und eben es wird jetzt, es kommt jetzt eben in ein gebiet hinein wo wo mein wissen nicht mehr reicht. oder?

I/ jawohl klar. ja.

K/ also in diesen spezialgebieten.

I/ klar. kann ich mir vorstellen. irgendwann weiss er dann so! viel. oder? da hat man keine chance mehr.

und dann reicht es ihm dann aber noch wenn Sie ihm sagen können "dort kannst du nachschauen gehen. im lexikon sowieso." oder so?

K/ ja. das macht er oft selbstständig. ja. er fragt zwar schon zuerst bei mir! um schneller an die inf- a- infos heranzukommen. aber sonst geht er es holen.

I/ wenn Sie es dann auch nicht wissen, dann geht er es selbst holen.

K/ ja.

I/ ja. also das besondere wäre eigentlich dass er äh sehr! individuell muss, arbeiten will. und dann kann er sich so vertiefen? dann geht es irgendwie dass er sich wirklich darauf einlassen? das ist

K/ hm. jaja dann dann ist er wirklich vertieft. (K schmunzelt)

I/ jawohl. und das andere spezielle hat immer so mit wahrnehmung zu tun. es ist ganz schwierig ihn einzuschätzen in diesem moment. weil er sehr ähm wenig zeigt eigentlich,

K/ ja.

I/ was was da das innenleben so an- anbelangt.

K/ ja.

I/ ja.

K/ also die gefühle oder oder oder was er was ihm durch den kopf durchläuft das absolut gar nichts.

I/ jawohl. was dann auch für die lehrpersonen immer sehr schwierig gewesen ist in diesem moment.

K/ ja die wissen es gar nicht. ich ich kann! ihn jetzt langsam,

I/ kennen Sie ihn natürlich auch am besten.

K/ ja vom vom gefühl her also. auch wenn er nichts sagt. einfach so wie er ist kann ich schon etwas herausholen.

I/ jawohl. und zu hause zeigt er aber auch deutlich mehr in diesem moment? mit agressionen mit eben unwohlsein. zeigt er viel eher zu hause?

K/ ja ja.

I/ ja.

K/ gut das hat sich jetzt, also seit er in der lip schule ist ganz! massiv verbessert. also das merkt man auch mit diesen streitereien um kleinigkeiten. ob er jetzt seine meerschweinchen versorgt oder nicht. und äh und äh einfach allgemein. so die alltäglichen sachen die die jedes mal hat es einen streitpunkt gegeben. egal ob ich jetzt ja gesagt habe oder nein. es hat immer streit gehabt.

I/ jawohl. und das ist jetzt viel besser? + das / / grosszügig könnten man auch so ein bisschen frustrationen sind so ein bisschen weg? so

K/ und das hat sich also wie aufgelö- + ja genau.

I/ tut sich nicht so zu kleinen sachen entzünden.

K/ er kann er kann jetzt auch durch das dass er äh in der schule, also er hat einen langen schulweg, liest er zeitungen.

I/ a ja? (I schmunzelt)

K/ und er kommt am nachmittag wenn er nach hause kommt da diskutieren wir beim beim zvieri essen über über das was in den zeitungen gestanden ist. oder was er äh gerade gehört hat. aufgeschnappt hat. aber eben auf einem ziemlich hohen niveau. also nicht kind!- kindlich! Sondern fast erwachsen.

I/ aber das genießt er dann? dass Sie dass man da so über erwachsenen themen auch kann berichten und nicht nur über spielsachen oder so.

K/ ja. nein über spielsachen nicht. also wenn wenn er spielt dann sind es computerspiele. und recht äh hohe strategische spiele.

I/ strategiespiele. ja.

K/ also kinderspiele macht er nicht.

I/ macht er ni- nicht. ja.

Teil 2

- - - - -

K/ also da muss ich ähm das äh sagen was die lehrer gesagt haben über ihn?

I/ was Sie den eindruck haben. das ist natürlich

K/ was er zu hause bietet? oder was er in der schule geboten hat?

I/ (I lacht) das ist natürlich jetzt ein unterschied.

K/ ja. massiv.

I/ ja. kreuzen Sie an was er zu hause geboten hat. ich schreibe es dann hin. wenn Sie das können. manchmal ist das natürlich ein bisschen schwierig.

K/ hm

I/ bei denen wo es geht. wahrscheinlich mathe und deutsch. die anderen sind, ein bisschen schwierig.

- - - - -

K/ (K schmunzelt) / kommt darauf an ob es im unterricht gegeben wird. aber jetzt muss ich ja von der privatschule ausgehen wo es im unterricht nicht gegeben haben diese interessen.

I/ hm von der privatschule aus. - ob man dem entsprechen konnte.

K/ also man hätte es entsprechen können. aber wenn

I/ ob es passiert ist. oder?

K/ es ist jeweils nicht passiert. ja.

I/ hm hm Sie haben den eindruck eigentlich hätten Sie die möglichkeiten gehabt?

K/ die möglichkeiten ja ja.

I/ ok. aber es irgendwie ist es trotzdem am simon vorbeigegangen?

K/ ja.

I/ ok. ja.

K/ - dann muss ich ja sagen in diesem fall.

I/ - - genau.

K/ (K schmunzelt) - - ist das negativ zu werten? "das kind ist zu schnell mit seinen leistungen zufrieden:" das "zu schnell" ?

I/ hm mit dem was man eigentlich von ihm will. ja. "zu schnell" ist negativ. ja. hm so es geht so ein bisschen hinein so ein bisschen ins „schulige“ so ein bisschen ins äh

K/ - - - - jetzt muss ich aber von dem ausgehen dass ähm - ähm wo er nachher dann angefangen hat zu lernen auf auf die prüfung hin? dort hat er ja einen vorwärtsschub gemacht. muss ich das hinein nehmen?

I/ ja ja das, genau das gehört dazu. vielleicht hat man ja das dann in der schule gemerkt. oder haben Sie haben den eindruck dass ähm dass man das dann in der schule dann nicht gemerkt hat in der privatschule? dass er dort privat natürlich

K/ doch doch. sie ha- sie haben es schon gemerkt gehabt.

I/ ja.

K/ ja. weil er ist vorher ja total ungenügend gewesen im im winter. und dann in diesen drei monaten hat er wirklich, ist er hineingelegen.

I/ was haben Sie den eindruck gehabt die privatschulelehrer haben die äh haben die gedacht gehabt der simon ist einfach am falschen ort?

K/ ja. sie haben mir im im noch vor dem noch vor den winterferien gesagt gehabt ich soll ihn herausnehmen aus der schule.

I/ ja. hm

K/ er sei am falschen ort.

I/ also wirklich einfach überfordert! heisst das. oder am falschen ort was haben sie damit gemeint?

K/ nein. sie haben einfach gesagt sie kommen nicht an ihn heran.

I/ ah? ja.

K/ sie haben nicht gesagt gehabt er! sei so oder so. weil äh es ist ja offensichtlich gewesen dass er hochbegabt gewesen ist. aber sie konnten ihn nicht packen.

I/ ja. also sie haben nicht geglaubt dass er die fähigkeit oder so quasi nicht mitbringen! oder das potential nicht mitbringen würde. das haben sie /

K/ das äh das meinte ich hä- haben sie sicher gewusst.

I/ jawohl. + aber einfach von der persönlichkeits her?

K/ aber sie konnten nicht; ja genau. + also nichts mit ihm anfangen können.

I/ ja.

K/ - - gut.

I/ merci vielmal. - - wo ist denn die lip schule?

K/ in wollishofen.

I/ ah das ist wirklich noch von wittikon auf wollishofen ist ja gerade; könnte er gerade über den see schwimmen.

K/ (K schmunzelt) dreiviertelstunde hat er zum fahren.

I/ dreiviertelstunde. und vorher ist er eher einer von den wenigen gewesen

K/ genau er ist der einzige gewesen der nur gerade „gegummt“ ist. dann ist er schon dort gewesen. aber die lip schule ist jetzt wirklich gut. die haben auch primar und sekundar gemischt. also gemischt. sie sind im selben schulhaus. und es sind dreissig äh primar- und siebzig sekundarschüler. und der simon hat jetzt die erlaubnis er ist ge- auf der an der grenze. in diesen ähm bereichen wo er die primar erledigt hat darf er in äh die sek hinauf

I/ aha ja. hm

K/ rutschen. also sie machen da /

I/ sehr durchlässig? ja. orientiert er sich vom sozialen her immer noch gegen oben? wie sie früher gesagt haben er hat sich immer eher an die älteren orientiert.

K/ ja. immer noch.

I/ das macht er immer noch?

K/ ja ja. er findet äh er könne mit den gleichaltrigen nicht reden. die hätten andere interessen. also immer noch so gameboy und so und da ist eigentlich da findet er was soll er mit denen diskutieren?

I/ jawohl. das ist für ihn

K/ also wenn wenn sie im tram und bus sind dann wird auch unter den schülern über über die zeitungen äh über die artikel geredet.

I/ ah ja.

K/ dort macht er mit. aber so bald es dann um "was hast du im fernsehen gesehen?" und so. oder "was spielst du dann nachher?" dann hängt er ab.

I/ jawohl. hm also für ihn auch noch anspruchsvoll dass er da wirklich auch leute findet die ihm entsprechen in diesem fall.

K/ ja. er ist aber sehr! beliebt bei seinen kameraden. wirklich. also darum hat er keine schwierigkeiten um kontakt zu finden. nur, er sucht sich andere leute aus.

I/ einfach dann andere leute aus. was denken Sie was macht ihn beliebt?

K/ dass er ähm fein ist wie ein mädchen und keine konkurrenzdenken hat bei den buben.

I/ hm ja. + also auch die anpassungsfähigkeit auch zu einem gewissen grad die er auch im sozialen haben kann? die er auch in der schule hat? wäre das auch noch etwas?

K/ also + nein das ist nicht das.

I/ nicht das?

K/ nein ist nicht das. nein er ist ähm, er hat kein wettbewerbsdenken. und wenn es darum geht irgend ein wettrennen zu machen oder so dann klinkt er sofort aus. da weigert er sich mitzumachen. also, er kann einfach er versteht diese! seite der buben und er versteht auch die seite der mädchen und er versteht auch die lehrer seite. also kann er kann sich überall hineinleben. aber nicht nicht das anpassen. aber ähm wie soll ich sagen? + wenn wenss

I/ er versteht es. +

K/ ja er versteht es. und wenn ihn die andere seite aber nicht versteht dann zieht er sich einfach zurück.

I/ jawohl. + er geht dann nicht auf konfrontation?

K/ er tut dann; ja er geht nicht. +

I/ das ist natürlich angenehm wenn jemand nicht gerade; also er ist in diesem fall nicht der der sich eben auseinander setzt und konfrontiert. sondern zieht sich zurück und wenn es ihm angenehm ist dann ist er dabei.

K/ hm er kann aber schon, streitgespräche haben.

I/ jawohl. auf der sachebene.

K/ ja. ähm und er kann auch kämpfen dafür. also wirklich (K schmunzelt) mal eines geben.

I/ also auseinandersetzungen so auf der beziehungsebene das nicht?

K/ das macht er nicht.

I/ das macht er nicht. hm

K/ ja. genau.

I/ das er das äh so ein bisschen trennt in diesem fall. so sachthemen das ist gut. aber wenn er das gefühl hat da geht es irgendwie dass ich besser bin oder so, dann klinkt er sich aus.

K/ hm

I/ ok.

Teil 3

K/ (K schmunzelt) gegenläufig. es ist immer das Gegenteil.

I/ hm es ist ein bisschen gegenläufig.

K/ ist lustig.

I/ ist relativ nah zusammen. ja.

K/ hm

I/ aufgabenerfüllung da ist die meinung wie geht die familie mit neuen situationen um? gerade jetzt so lip schule? ein- also umschulung? da braucht es anpassungen braucht es flexibilität. kann man locker damit umgehen mit so neuen! geschichten? oder ist schwierig? und jetzt von der interpretation her sind alle so im mittelfeld. und bei ihnen tendenziell eigentlich läuft das gut.

K/ hm

I/ und bei- beim vater von simon so ein bisschen die negativere sache.

- - -

K/ hm

I/ ja was sieht man da? was man sieht ist, obwohl eben Sie haben gesagt gegenläufig; die kurven sind relativ nah. ich habe schon viele so profile gesehen. ähm und im gegensatz zu dem ist die kurve von ihrem exmann wirklich ein bisschen weiter unten. also ein bisschen eine ich sage einmal pessimistischere einschätzung. äh vor allem auf der emotionalen ebene ein bisschen eine pessimistischere einschätzung. äh und von ihnen her, ähm, gerade so em- äh emotionalität und kommunikation sind stärken! wo Sie den

eindruck haben. auch so kontrolle. anscheinend haben Sie den eindruck das läuft da gut wie es läuft. und der simon ist so äh in einem zufriedenen äh so in einem zufriedenen feld.

K/ hm

I/ da, ziemlich an der oberen grenze da eigentlich.

K/ ja er ist nie sehr tief unten.

I/ nein. hmhm- ja, können Sie etwas damit anfangen? + klingt /

K/ ja also das freut mich natürlich. + dass äh die kommunikation funktioniert bei uns. (K schmunzelt)

I/ (I schmunzelt) ja.

K/ weil das habe ich immer de- den eindruck gehabt eben es funktioniere nicht weil, wegen den vielen streiten. aber, wenn man das kann;

I/ anscheinend auch austragen ist ja auch schon etwas wert falls es nicht, dass man kein streit hat, aber dass man es austragen kann.

K/ ja es ist eindeutig nur um den streit gegangen. wenn e- er reagiert mit auf streit auf ja oder nein ist gleich was man ihm sagt. + dann muss es ja;

I/ dann geht es nur noch um die auseinandersetzung. +

K/ ja genau. genau diese grenze.

I/ aha. also dass er ein bisschen diese auseinandersetzung äh sucht auch mit ihnen wo er ja aber in der schule ja gerade vermeidet.

K/ ja. genau.

I/ hm, mit ihnen traut er sich da? kann auch natürlich auch eine gegenbewegung sein. dass es ihm dann gerade besonders! wertvoll ist und dass er es besonders! braucht.

K/ hm

I/ wo andere kinder auch mit dem lehrer diskutieren gehen. nicht auf einer sachebene sondern wirklich + so ein bisschen auf der beziehungsebene.

K/ aha wo dann; aha. ja. +

I/ ja. wo er in diesem moment eher mit ihnen,

K/ hm

I/ mit ihnen macht. ja.

K/ ja.

I/ dieser unterschied? erstaunt Sie der? dass das ein bisschen negativer gegen-; ein bisschen pessimistischer eingeschätzt wird?

K/ ja. das erstaunt mich schon. weil äh, mein exmann berichtet eigentlich immer nur gutes über äh über ihre, beziehung.

I/ das ist, das ist nicht eigentlich die beziehung zum simon sondern allgemein.

K/ hm oder allgemein.

I/ das ist auf die allgemeine situation, also da sind Sie auch drin. (I schmunzelt) - - aber wir können noch,

K/ ich wüsste es jetzt nicht.

I/ wir können es noch genauer, also die beziehung zum simon jetzt, ähm, anschauen. also das ist ähm der simon gegenüber von ihnen. das sind dieselben skalen. das sind äh Sie gegenüber vom simon. und das ist, der simon gegenüber von seinem vater. und der vater gegenüber vom simon.

K/ hm ja. es ist wirklich so,

I/ also, der simon da auf beiden, äh in beiden beziehungen schätzt er das sehr positiv ein.

K/ hm

I/ vielleicht da: bei ihrem mann mehr so auf der beziehungsebene, also da sind so die tiefsten punkte quasi. aber sonst auch so eine gemeinsame welt die er anscheinend noch hat. oder die er hat mit seinem vater. so vielleicht auch interessen oder so + denke ich jetzt vom alter äh auch noch nachvollziehbar.

K/ hm genau. +

I/ und auch noch schön. oder?

K/ hm

I/ das ist häufig so, so gemeinsame äh einsichten quasi hat und so. und bei ihnen das eher ausgewogen eigentlich äh. aber äh durchaus am oberen rand. und von ihnen gegenüber also da w- wäre so manchmal erwartungen die die sie an simon stellen. also so rollenkonflikte vielleicht manchmal sind. dass also gewissen sachen manchmal nicht so laufen wie man es will. und so wenn es darum geht sich an neue situationen anzupassen so flexibilität.

K/ ja.

I/ ähm dass das manchmal noch schwierig ist für ihn.

K/ ja genau.

I/ so auf neue, ja wo;

K/ aber da ist er jetzt auch am ändern.

I/ hm

K/ offensichtlich hat das schon auch mit dem;

I/ das ist natürlich eben vor einem halben jahr gewesen oder so. wo Sie es äh ausgefüllt haben. ja.

K/ jetzt jetzt muss! er flexibel sein durch durch den schulwechsel und den langen schulweg. jetzt jetzt ist er auch gerne alleine! zu hause. also ich muss nicht gleichzeitig auch zu hause sein.

I/ ja. das hat sich verändert?

K/ er hat; ja ja. er hat jetzt auch einen schlüssel bekommen wo er jeder zeit aus- und eingeht. bei mir und auch bei meinem ex. und und er hat keine probleme. + absolut nicht.

I/ hm dann ist er entweder dort oder da. + hm ja.

K/ weil vorher hat er sich geklammert an mich. und musste! zu hause sein wenn er zu hause gewesen ist. ich konnte nicht in den ausgang. ich durfte ähm mit jemandem im treppenhaus unten reden (K schmunzelt). er ist gerade geflüppt.

I/ hm, ja.

K/ und das das hat sich jetzt gerade gekehrt um hundertachzig grad. + und ohne, ohne mein einwirken. es ist nur nur die schule.

I/ hm ja. was denken Sie was + jawohl. also die schule was denken Sie was hat dazu beigetragen? das ist ja eine massive veränderung in diesem moment. dass er jetzt alleine zu hause sein kann. schlüssel hat und so.

K/ hm ja ich glaube das hat, er hat einfach eingesehen, oder er hat es einfach gesehen dass es nichts schlimmes ist wenn er alleine ist.

I/ jawohl. durch die erfahrung eigentlich? + dass er gemerkt hat

K/ die erfahrung vermute ich. + weil, ich habe nichts gemacht. ich habe nichts gemacht.

I/ ja. vorher hat er es nicht so erfahren? + hm (I schmunzelt) hm

K/ und ich habe wirklich, am anfang haben wir äh habe ich schaurig probleme gehabt. weil er hat sein nate! dabei gehabt darf es aber nicht brauchen in der schule. in der privatschule ist es ja anders. und dann äh gerade in den ersten tagen ist entweder seines ausgestiegen oder meines ausgestiegen. und dann konnten wir uns nicht gegenseitig abfragen "wo bist du? wo treffen wir uns?" und so. + wir haben uns auch so äh verpasst. und und äh das ist ei- einfach eine woche wirklich schlimmste zeit gewesen wo wir (K schmunzelt) wo es nicht geklappt hat.

I/ + jawohl. ja.

K/ und äh als als notanker habe ich immer gesagt gehabt "du gehst einfach nach hause so wie wir es besprochen haben und wartest zu hause auf mich. wenn wir uns nicht treffen würden." und das ist dann mehrmals so passiert.

I/ jawohl. weil es einfach + so dann nicht möglich gewesen ist.

K/ weil es nicht geklappt hat. + oder weil sein bus verspätung gehabt hat meiner oder die trams und weiss nicht was alles. und dann irgendwann hat es sich ergeben und jetzt stört es ihn überhaupt nicht wenn er mal an einem nachmittag aus hat und es ist niemand zu hause. er geht dann einfach nach hause und meldet! es auch nicht. da habe ich schon gesagt gehabt "wie wäre es mit einem sms?" (K schmunzelt)

I/ er ist dann zu hause und

K/ er ist dann äh eben zufrieden zu hause und alleine.

I/ hm ja. + also er hat, er ist wie hinein geworfen worden er musste und hat es bestanden.

K/ und er kann sich beschäftigen. + und hat bestanden.

I/ ok. das hat ihm so eine stärke gegeben.

K/ hm also ich vermute dass dann das auch schon ein anderes bild geben würde.

I/ ja das würde wahrscheinlich ein anderes bild geben. und von ihnen her so die stärke auf der emotionale, ebene. also die Sie einschätzen.

K/ hm hm ja dort sind wir ziemlich, gleich. also, das gespür auch gegenseitig.

I/ jawohl. und das ist im vergleich zu seinem vater schätzt er das ein bisschen äh, + tiefer ein.

K/ ja offensichtlich. ja. +

I/ ja. also auch also auch äh der vater vom äh simon ihm gegenüber. und kontrolle weiss ich; ja. es ist generell da ein bisschen tiefer. (I schmunzelt)

K/ hm

I/ die kontrolle ich weiss nicht hat es auch damit zu tun dass er das gefühl hat er habe da wenig einflussmöglichkeiten oder so? oder, was;

K/ das kann schon sein.

I/ ja das wäre eine hypothese. (I schmunzelt) - ja.

K/ wobei jetzt wahrscheinlich noch mehr. (K schmunzelt) weil, äh eben der simon geht dann einfach zu ihm heim und dann ist er dort. und und er ist im geschäft und weiss von nichts.

I/ (I schmunzelt)

K/ dass es bei ihm genau, es läuft genau das gleiche bei ihm wie bei mir.

I/ hm aber eigentlich eine gute entwicklung dass er das jetzt schafft + und dass er keine probleme hat mehr.

K/ jaja jaja. + und ich freue mich auch dass es so ausgeglichen ist.

I/ hm ja.

K/ emotional ist ist, mein exmann wirklich auch mir gegenüber er hat es er hat äh er hat dort ein manko von kindheit her und er kann das nicht äussern. also in diesem sinn ist ist der simon gleich wie er. + er kann seine;

I/ jawohl dort sehen Sie ein bisschen verwandtschaft. + ja. also wirklich es auch zeigen können.

K/ jawohl.

I/ ja. aber ihnen gegenüber scheint er das doch viel mehr zu suchen. sucht also er auch so auseinandersetzungen mit seinem vater? jetzt nicht diskussionen sondern wirklich mehr so auf der emotionalen ebene?

K/ nein.

I/ das sucht er nicht. das sucht er mit ihnen.

K/ hm

I/ hm ich denke aber das ist natürlich etwas sehr wertvolles dass er das an einem ort so ein bisschen muss; es ist einfach für Sie anspruchsvoll aber; (I schmunzelt)

K/ hm aber wir haben natürlich beide, also nicht nur streit. wir haben können auch, lachen üb- über sachen und es geht wirklich gut dort.

I/ ja. ja. also wirklich auf der emotionalen ebene nicht nur; aber ich denke die auseinandersetzung die die kinder eben, häufig halt auswärts irgendwo auch machen.

K/ hm nein das mu- muss er wirklich + bei mir holen.

I/ bei ihnen. + jawohl. und das er das auch kann. oder? das ist ja dann sehr schön.

K/ ja. (K schmunzelt)

I/ also (I schmunzelt)

K/ ich finde manchmal mich nicht mehr /

I/ (I lacht)

K/ (K räuspert sich)

Teil 4:

K/ so. ist nicht so schwierig gewesen. (K schmunzelt)

I/ gut.

K/ da sind die unangenehmen da sind die angenehmen.

I/ gut.

K/ ich habe nicht so eine gute, schulzeit gehabt.

I/ schul-; es hat mehr unangenehme.

K/ (K lacht)

I/ (I schmunzelt) also die eigene. und jetzt auch mit dem simon haben Sie ja eher, eine schwierige geschichte erlebt. also bis jetzt. gut, fangen wir da mit den angenehmen an? oder lieber mit den unangenehmen?

K/ mir ist es egal. (K schmunzelt)

I/ ja mir auch. fangen wir doch gerade da, da drüben an.

K/ das ist weniger.

I/ das sind die, angenehmen. was ist da angenehm für Sie an dieser situation?

K/ also, bei allen dass der lehrer nicht da ist.

I/ aha (I lacht)

K/ (K schmunzelt)

I/ hm also ist das etwas, Sie haben das äh; ich habe das so ein bisschen, es klingt jetzt bei mir etwas an das Sie vom simon gesagt haben. so möglichst selbstständig.

K/ hm

I/ möglichst selber. + ist das einfach so;

K/ aber ich, ich habe es auch gehabt.

I/ haben Sie das auch gehabt?

K/ ja ich habe das auch gehabt.

I/ ja. hm

K/ also einfach immer druck vom lehrer. also, die die schönste zeit ist dann gewesen wenn wir kein- also wenn der lehrer nicht da war. (K schmunzelt)

I/ hm äh und die formen von unterricht? findet die, sind die ihrer äh ansicht nach besonders äh quasi lernförderlich? jetzt das sind ja zwei äh so lernsituationen?

K/ hm

I/ oder was ist da noch das angenehme, daran? noch so der aspekt vom lernförderlichen. oder wie ist das für Sie?

K/ ja also d- d- gegenseitig ga- gedanken austausch. ähm das, da divergieren wir auseinander. ich habe es gerne chaotisch. und der simon muss absolute! ruhe haben.

I/ hm, das wäre für ihn nicht lernfördernd?

K/ also das wäre nicht, nein.

I/ jawohl. hm und diese situation. so jetzt haben wir etwas zu diskutieren? ähm das ist eben so die sachebene die er ja noch schätzt,

K/ hm

I/ das wäre durchaus etwas wo er sich hineingeben kann?

K/ ja.

I/ ja. aber er braucht da, darf dann nebendran nicht weiss ich was noch laufen? dass er sich konzentrieren kann?

K/ ja. also ähm:, bei einer diskussion ist es ihm glaube ich gleich wenn nebendran noch etwas; dann er kann er sich voll darauf konzentrieren.

I/ jawohl. Sie haben gesagt in der lip schule dürfen sie nicht zusammen arbeiten. also ist das äh;

K/ also wenn, wenn sie selbständig le- lernen ist dann dürfen sie nicht zusammen arbeiten. aber sie haben schon auch gruppenarbeiten.

I/ hm einfach nicht in diesem moment.

K/ das ist nicht; ja. nicht im selbständig arbeiten.

I/ aber wenn er alleine arbeiten muss, eben das selbstständige arbeiten, da wäre es nicht in dieser art das wäre gar nicht gut für ihn in diesem fall.

K/ nein.

I/ hm mehr ruhe. bräuchte er sonst noch etwas anderes das da vielleicht nicht darauf;? oder etwas eben im gegensatz zu dem?

K/ - - hmhm- nein. also sonst die umgebung so da- äh daheim sitzt er auf dem ballon. um- um zu arbeiten. das hat er gerne. - -

I/ hm

K/ also vor allem wenn er mathe macht. dann dann braucht er (K schmunzelt)

I/ dann muss er sich ein bisschen bewegen können?

K/ ja.

I/ nicht das statische?

K/ genau. aber er kann aber wirklich absolut hinsitzen und, nur noch die hände bewegen sich und er selbst nicht. er äh die fussbewegung die viele haben, das „lampen“ das hat er auch gar nicht.

I/ hm ja. und diese situation da ist auch keine lehrerin. was ist da das angenehme?

K/ das auch dem simon sein äh sein bereich wo er, äh nur! zu jemandem nicht in einer grossen menge drinnen sondern zu jemandem. dann kann er gerade sofort kontakt schliessen.

I/ hm,

K/ in so einer menge ist er eher in der in der zuhörenden position. macht schon mit, wenn sie ihn auf- wenn sie auf- wenn er aufgefordert wird und "so sag jetzt etwas. oder mach."

I/ aber eher zurückhaltend?

K/ sonst eher zurückhaltend.

I/ und und in der zweier situation das ist für ihn in diesem fall sehr + äh günstig?

K/ dort kann er; ja. + dort kann er herauskommen.

I/ ja. auch so auf einer emotionalen ebene wie dieses dort? so;

K/ ja kann er auch.

I/ hm also in der zweier- äh so zweiersituationen ist für ihn in diesem fall sehr, eigentlich sehr angenehm, so?

K/ hm

I/ hm was haben Sie den eindruck, weiss er das, selber? dass er sich da; oder ist das?

K/ ja. er weiss es. ganz genau. ja ja doch doch.

I/ dass er zu zweit gut kann;

K/ und darum ka- äh wenn, wenn wenn er einladungen gemacht hat er am liebsten gehabt nur jemand, bei sich. wenn es mehrere gewesen sind hat er im- hat er sehr lang darum herum gemacht. äh "der passt nicht mit dem zusammen. und da gibt es streit" und so.

I/ mh, ja.

K/ und er ist von dem weggekommen nach äh wir haben glaube ich zwei oder drei kinderpartys gehabt. und die sind absolut chaotisch gewesen. wie das für die kinder halt so ist.

I/ und das ist für ihn aber unangenehm?
K/ und da hat er gesagt "nie! mehr." (K schmunzelt)
I/ ja. / jemand.
K/ ja jemand. mit dem: persönlich diskutieren oder spielen das geht auch. oder reden.
I/ ja. hm (I schmunzelt) gut dann haben wir da, unangenehme geschichten. da ist zwar auch kein lehrer darauf aber das ist sonst unangenehm?
K/ ja das ist,
I/ (I schmunzelt)
K/ das kämpfen da hält er sich auch daraus.
I/ hm da würde er, würde man ihn nicht antreffen in so einer situation?
K/ doch. ist er dabei. aber einfach als rammbock. also als als fels in der brandung.
I/ hm,
K/ er kann dabei stehen und und es anhören links und rechts.
I/ so ein bisschen wie dieser da?
K/ wie der. darum habe ich es auch genommen.
I/ ja. aber äh aber er ist da nicht der der im mittelpunkt stehen würde dann? von so geschichten?
K/ nein nein. friedensrichter. oder friedensanzettler .oder wie sagt man doch dem? ich weiss es gar nicht. (K schmunzelt)
I/ friedensstifter sagt man in der schule. ja also wäre er ist er auch einmal so gewählt worden als das?
K/ nein.
I/ jetzt in der schule gibt /
K/ nein. er er da meldet er sich nicht wenn es darum geht.
I/ hm, + weil er dann wieder eine spezielle position hätte?
K/ weil er; ja genau. +
I/ ja. aber eigentlich ist er der, der schlichten kann? so der ausgleicht,
K/ hm ja. genau ja.
I/ zwischen so parteien? hm also eigentlich, eine sehr positive rolle. oder?
K/ hm ja.
I/ sehr etwas, angenehmes. ja. das ist, auch unangenehm?
K/ ja das ist das nachsitzen früher bei mir. (K schmunzelt) er ha- er, bei ihm wäre es jetzt positiv.
I/ hm, in in welcher beziehung?
K/ weil er gerne alleine im schulzimmer ist. wo er in ruhe arbeiten kann.
I/ hm, hm, ja. und das nachsitzen generell, ist das für Sie etwas das heute auch nicht mehr zeitgemäss ist? wo Sie denken "ja also."
K/ ja ja das ist; (K schmunzelt)
I/ das,
K/ völlig veraltet aber er hat es gerne. also er hat sogar ähm in der primar strafen gesucht.
I/ also er hat wirklich, wenn er nachsitzen müsste wirklich nachsitzen! im sinn von "jetzt bleibst du noch da. die anderen gehen nach hause." er würde das geniessen?
K/ er würde das geniessen.
I/ hm, we- ist das hat das etwas damit zu tun zu der beziehung zum lehrer? also der lehrer müsste dann auch dort! sein? und so ein bisschen
K/ ja genau. er könnte dann kontakt äh haben. und er hät- er könnte dann fragen gewisse sachen die er sonst nicht fragen kann.
I/ hm ja. also wieder die zweier beziehung dass er dort die gelegenheit hätte.
K/ ja genau. dass hat auch die lehrer, haben die lehrer auch gesagt gehabt. dass er sehr äh anhänglich ist. man kann ihn nicht abschütteln. (K schmunzelt) weil er kommt und dann fragt er und fragt er und fragt er und fragt er und sie möchte aber schon gehen oder in die pause oder was auch immer.
I/ ah ist er auch ein kind das das dann viel äh eben wenn die schule schon fertig ist noch zur lehrerin oder zum lehrer gegangen ist? und noch ein bisschen je nach dem;
K/ und und gefordert hat. ja.
I/ hm, ja. und jetzt kommen da;
K/ und er hat dann oft gesagt gehabt dass die lehrer keine, antwort geben konnten. oder ihn abgeschüttelt haben.
I/ hm keine antwort geben wollten vielleicht auch.
K/ also er hat dann das gefühl bekommen bei der privatschule, ähm dass der eine lehrer, ähm eifersüchtig gewesen ist auf ihn. dass er dass er! der simon mehr gewusst hat als der lehrer.
I/ hm, also er hat dann wirklich das gefühl gehabt er die wissen es dann zum teil einfach auch nicht wenn er etwas fragt.

K/ ja. und er hat es akzeptiert wenn der lehrer gesagt hat oder die lehrerin, die hat oft gesagt gehabt "du tut mir leid das weiss ich nicht das müsste ich nachschauen." das hat er akzeptiert. und hat einfach gewartet bis sie es nachgeschaut hat. (K schmunzelt)

I/ hm ja. das kann er besser akzeptieren als wenn sie ihn einfach versucht haben äh abzuschütteln. keine zeit oder so.

K/ ja. genau. + das, dann dann ist ist, er hat es eben gespürt! dass da etwas nicht stimmt. und dann ist das ansehen vom lehrer also massiv! hinunter gekommen.

I/ also das wäre wieder das wahrgenommen werden. + jawohl. ja.

K/ dann ist er gekommen und hat dann gesagt "der ist blöd. der ist dumm." oder was auch immer.

I/ also dass er sich wirklich wahrgenommen! fühlen. auch wenn man sagen kann ich kann da dem nicht antworten. also mindestens ernstnehmen, + sich ernst nehmen.

K/ hm auf alle fälle. + also den respekt hat er immer verlangt, vom vom lehrer. und wenn wenn so lehrer oder so kindergärtner "dä dä dä" das hat er gar nicht vertragen.

I/ ist gar nicht, ist gar seine art.

K/ dann empfindet er dann die person dann auch als, „chegelischüler“.

I/ jawohl. so zu sa-

K/ weil sie! tut äh hat dann das gefühl also sie sie ist es dann auch.

I/ jawohl. also ni- nicht wirklich als das wahrgenommen. und wo sich dann so etwas so anpasst gegen unten. so ein bisschen nach unten orientiert. oder?

K/ hm also er sieht sich selber eigentlich als erwachsenen nicht als kind. also vor allem i- in einer erwachsenengruppe drin,

I/ da ist er, hat er das gefühl er ist dabei. und will dann auch als das wahrgenommen werden.

K/ ja.

I/ ja. was natürlich schwierig ist. ja.

K/ also wenn, äh wenn er jeweils so die schule geschwänzt hat und dann zu mir arbeiten gekommen ist, also arbeiten ich habe ihn dann einfach mitgenommen weil ich ihn nicht! alleine zu hause lassen konnte. da hat er mit meinem chef geredet und der hat dann immer probiert ihn äh zu- zu überreden dazu äh die schule sei gut und weiss nicht was alles. und hat ihm einmal ein buch in die hände gedrückt. von von irgend von hentig ich weiss nicht ob Sie den kennen. er äh hat äh briefe, briefe von seinem neffe glaube ich ist das gewesen die er da geschrieben hatte. und dann hat der simon das, er hat es ziemlich schnell gelesen. und dann so etwa in der mitte hat er gesagt "hey also bis jetzt habe ich gelesen es ist noch keine antwort darauf gewesen wieso ich eigentlich in die schule muss. das er sagt zwar, man kann in der schule das und das lernen. aber! das muss man ja nicht in der schule lernen das kann ich auch draussen im leben. das kann ich auch in der bibliothek holen gehen. und das kann ich jemanden fragen. zum beispiel dich."

I/ hm ja. also er hat wirklich gesucht! auch? und hat eigentlich die antwort dann nicht gefunden.

K/ hm ja ja. hat dann diskutiert mit ihm.

I/ hm hat ihm dann so ein bisschen diskussionsstoff gegeben?

K/ eben wenn, wenn äh wenn sie ihn akzeptiert haben als vollwertiger, respektiert haben dann dann ist er auch aus sich heraus. dann kann er diskutieren. wenn aber jemand sagt "du bist ein kind." dann,

I/ ist fertig bei ihm.

K/ fertig. ja.

I/ hm da hat es noch ein paar fotos eben jetzt mit lehrperson. die ist unangenehm für Sie? die handarbeitsgeschichte?

K/ ja also die handarbeit sowieso. (K schmunzelt) aber auch äh ähm, das oben herab.

I/ ja. von der lehrperson?

K/ ja genau.

I/ nicht auf der gleichen höhe?

K/ äh das das zeigen wie wie es geht und so. ja es hat äh irgendwo so einen negativen touch.

I/ also das wirklich so also auch für Sie so das bild sich von oben herab behandeln. so ein bisschen so, so ein wenig distanzieren.

K/ ja nicht auf der gleichen ebene. wo wo er sagt "ich, würde es so machen." und dann "zeig einmal wie machst es du?"

I/ hm jawohl. mehr so ein austausch? so?

K/ ja. genau.

I/ jawohl. klingt das da auch an? bei diesen bilder?

K/ hm da müsste er auch auf dem boden sitzen.

I/ ja. (I lacht) ja. also rein von der haltung her? dass er da die die also so ein bisschen das thema macht in diesem fall für Sie?

K/ ja.

I/ hm die er da demonstriert? + weil er da höher oben ist.

K/ ja genau. + das akzeptiert der simon auch nicht. also wenn einer macht! demonstrieren muss um, ähm etwas äh sagen zu können äh dann ist dieser! mensch für ihn erledigt. also wirklich + dann kann er nicht;

I/ jawohl. dann zieht er sich zurück? oder? +

K/ der simon zieht sich dann zurück. der betrachtet nur noch was dort läuft.

I/ jawohl. das ist für ihn ganz wichtig so das der austausch. könnte man sagen es wäre dann so von der lehrperson her äh eine art begleitung die er, die fü- für der simon notwendig wäre?

K/ ja. begleitung ist das richtige wort. er möchte nicht ähm geführt werden oder nicht angewiesen werden. sondern der simon möchte auf den lehrer zukommen und sagen "sag mir jetzt eine antwort auf das und das."

I/ hm hm in seinem lernprozess begleitet werden.

K/ nur noch einen austausch, wirklich einen austausch.

I/ hm das ist, ist das noch ein anderes thema? oder ist das;

K/ das hat bei mir; ich weiss nicht beim simon wie das gewesen ist. ob er das akzeptiert hat wenn ein lehrer ihm über die schulter geschaut hat? bei mir hat äh; ich habe auch ein lehrer gehabt der hat mir immer dann da hinten an den haaren gerissen. wenn er wenn er hinter mir gestanden ist. darum egal ob ich gutes gemacht habe oder schlechtes. der hat immer, der hat einfach so, dings gehabt.

I/ also das unangenehme auch dass er von hinten kommt? dass man auch;

K/ ja vor allem dass er einem berührt. ob man das will oder nicht. das ist, das ist einfach seine masche gewesen.

I/ ja ja. da klingt da noch etwas anderes an? da bei der zwei? oder da bei der zehn?

K/ ja. ich habe vor allem die! gesehen. die hat angst. (K schmunzelt)

I/ ja. das ist für Sie etwas das ganz schlecht ist? wenn jemand angst vor dem vor der lehrperson?

K/ hm und auch ziemlich abweisend sonst äh die kinder

I/ ja. so von der stimmung her abweisend. angst.

K/ und auch äh dass äh dass sie hintereinander sitzen. das ist auch in der privatschule so. jeder hat dort (K schmunzelt) seinen tisch stuhl gehabt wo er gerade wollte. also ein bisschen chaotisch. oder sich einrichten wie man in der klasse sitzen will.

I/ jawohl. das ist für Sie noch etwas wichtiges? dass man es wirklich + wieder eigentlich die eigenen bedürfnisse. und dann so machen und nicht einfach so ist es. oder so wird es gemacht.

K/ sich positionieren. + genau.

I/ hm klingt da noch etwas anderes an? da, noch ein bisschen eine andere situation.

K/ ja da, also ähm, das begleitet zu werden (K schmunzelt) das hat der simon nicht gewollt und das habe ich auch nicht gewollt.

I/ hm, ja. obwohl

K/ also wir sind wir sind schon händchenhaltend bis zur schule gegangen. aber nicht! bis die pause a- bis so hinein nicht. er hat es nicht gewollt. und später wollte er auch alleine gehen. also;

I/ hm also dort sehr selbstständig.

K/ sehr.

I/ mehr dann so bei- beim nach hause kommen mussten Sie dann zu hause sein. + dort dann so;

K/ also ja + das ist; ja.

I/ ein unterschied eigentlich dann.

K/ ja.

I/ in die schule selber, ist es da darum gegangen? vor allem auch noch vom sozialen? von den kollegen her?

K/ nein. ich habe ihn auch gefragt gehabt. weil, es ist uns einmal passiert dass wir ähm an der, also wie heisst da die? nicht examen. da die schulfestchen wo alle eltern eingeladen werden um zu schauen.

I/ besuchstage?

K/ besuchstag. genau. und dann ist es mein- meinem exmann dort herausgerutscht seinen kosenamen ist „schnügel“. und dann habe ich gesagt "hey das kannst du nicht machen in der schule." und da haben wir nachher den simon gefragt und der hat gesagt nein das stört ihn nicht.

I/ hm ja genau. da wäre es ihm jetzt;

K/ also er er kann sich selber sein. und es stört ihn nicht wenn wir dort sind. ich habe auch nie angenommen dass wir äh fehl am platz sind am schulhaus. das habe ich das ist für mich! gewesen.

I/ jawohl. Sie wollten das nicht.

K/ wenn ich habe früher meine mutter auch nicht gewollt, dauernd begleitet haben. der simon ist einfach äh, wenn er aus dem schul- äh aus dem haus heraus ist, dann ist das sein! weg gewesen. da hat er mich nicht gebraucht. am anfang schon um den weg kennenzulernen und so. sicherheit zu bekommen. nachher ist es ihm, gleich gewesen.

I/ ist das seine sache gewesen. und seine aufgabe. und er hat das gut gemacht.

K/ hm und einfach nach hause kommen; ich habe dann am anfang immer gedacht er will mir etwas erzählen. dass i- dass ich da bin. aber er wollte nur! das ich da bin. er hat mir nie! aus der schule erzählt. auch wenn ich ihn aufgefordert habe. es is- "ja-a es ist gelaufen." es ist für einfach, erledigt gewesen.

I/ jawohl. er wollte trotzdem dass sie da sind.

K/ nur die unverarbeiteten sachen die wollte er mit mir besprechen.

I/ ah doch?

K/ "wieso a- sagt der lehrer? macht der lehrer? dabei ist doch das ungerecht." diese sachen besprechen. ja.

I/ hm ja. aber was gut gelaufen ist, ist schon;

K/ also, gut es hat viele negative sachen gehabt die ich im nachhinein noch so gehört habe von anderen kindern die mitgekommen sind. die dann gesagt haben "ja heute ist es nicht so gut gegangen." er hat es dann akzeptiert dass der lehrer so ist. er konnte es nicht; oder die lehrerin. am anfang ist es nicht; hat er verglichen. und sobald er kennengelernt hat der lehrer ist ungerecht in diesen und diesen situationen nachher ist dann hat er es akzeptiert der ist! so.

I/ + und hat es, ist dann für quasi wie gestorben gewesen.

K/ und ist für ihn wie ge- + nein. der konnte ihn stehen lassen. er hat ihn einfach den lehrer oder die lehrerin äh angesprochen dann auf seine! fragen hin die ihn dann geplagt haben. die hat der dann schon stellen können. aber als person mit den emotionen ist dieses lehrerin lehrer äh so gewesen. das ist dann nicht mehr in frage gestellt worden.

I/ jawohl. dass das hat er dann wie äh wenn er sich einmal die meinung gebildet hat dann hat diese sich nicht mehr verändert. mehr so? das ist dann einfach so gewesen. der lehrer ist jetzt so und jetzt lassen wir den so.

K/ ja. also ich weiss nicht wenn der lehrer sich geändert hätte ob der simon dann seine meinung geändert; das wüsste ich jetzt nicht mehr.

I/ hm hm aber auch dass er ziemlich schnell auch so ein konzept hat wie die leute sind!.

K/ ziemlich schnell nicht. er braucht ein weilchen. er beobachtet ja am anfang die leute. und und äh braucht sie einzeln. also er muss sie einzeln;

I/ sich wirklich konzentrieren können?

K/ ja genau. und darum kommen die kinder erst viel später daran. weil weil der lehrer ja vorn steht. dann ist äh;

I/ hm aber das ist in diesem fall wichtig. ein möglichst genaues bild in diesem fall zu haben? also das braucht er so ein bisschen? dass er möglichst;

K/ ja. ich vermute schon.

I/ hm gut. haben wir da verschiedene sachen angesprochen. ich weiss nicht ist ihnen gerade noch etwas so zu forderst wo Sie denken das ist auch noch wichtig wenn man so von schule redet? und und von der situation vom simon und jetzt /

K/ also, ähm - - das ernst genommen werden als als mensch. nicht als bub und + nicht als mädchen.

I/ nicht als kind. +

K/ und nicht als kind. sondern wirklich als mensch. und nicht unfertig! sondern e- er ist! ein me- von sich ist er seine meinung er ist fertig. und jetzt jetzt tut er sich einfach seine bedürfni- also seine, wie soll ich sagen? rosinen holen. + er geht da fragen.

I/ jawohl. er holt sich noch das was er will. +

K/ im grunde genommen machen wir ja das auch. mit büchern oder mit mit dem mit der zeitung. da liest man es durch und nur das das einem interessiert bleibt ja noch hängen. und dann geht man dort weiter.

I/ und er will eigentlich dasselbe dann machen können?

K/ er macht dasselbe ja. nur sehr viel früher.

I/ und in der schule ähm: hat er das gefühl das wird noch ganz viel darum herum auch noch, das auch + noch gefordert /

I/ unnütz ist. +

K/ für ihn unnütz ist. ja.

K/ unnütz. also nicht für ihn! er sagt einfach ähm, er möchte es jetzt! nicht wissen. wenn er dann so weit ist, und und sich in dieses kapitel vertieft dann will er es dann wissen.

I/ jawohl. aber im moment nicht.

K/ aber jetzt nicht. es bringt ihm nichts. und er vergisst es wieder.

I/ jawohl. hm also er hat wirklich er will seinen eigenen fahrplan machen. also ganz konsequent eigentlich.

K/ ja.

Transkriptionsprotokoll***Transkriptionskopf***

Projekt: Nationalfondsprojekt «Erziehung und Bildung hochbegabter Kinder und Jugendlicher», Teilbereich Familie

Name des Transkripts: 3087va

Datum der Aufnahme: 30.09.2003

Teilnehmende: Irène Hüscher I/
Vater K/

Gesprächstyp: halbstrukturiertes Interview

Angaben zu Auffälligkeiten der Sprechenden:
keine Auffälligkeiten

Angaben zu sonstigen Auffälligkeiten:
keine Auffälligkeiten

Name der Transkribentin: Simone Schoch

Datum der Transkription: 15.12.2003

Datum des Kontrollhörens: 16.12.2003

Gesprächstranskript

I/ gut, also Sie haben gesagt der Simon ist nicht mehr in der Privatschule?

K/ nein er ist nicht mehr in der Privatschule. er ist jetzt in der Lip Schule.

I/ ja.

K/ in Wollishofen. und ähm

I/ was heisst das? bereits in der Oberstufe?

K/ in der sechsten Klasse.

I/ sechsten Klasse. ja.

K/ ähm er hat, in der fünften Klasse angefangen Mühe zu bekommen in der Privatschule.

I/ hm wie lange ist er gewesen?

K/ vierte und fünfte Klasse.

I/ ja. zwei Jahre. hm

K/ und, das hat verschiedene Ursachen gehabt. er hat den Eindruck gehabt es werde zu be- zu wenig individuell auf ihn eingegangen. also quasi es müsse alles äh er müsse alles auch mit den anderen mitmachen und so. und die Aufgaben, ähnlich also dass das sich wiederholt, Sachen wiederholt haben und er hasst! Wiederholungen.

I/ dass auch in der Privatschule Sachen sich wiederholt haben die er schon gewusst hat. so wiederholt.

K/ ja. ja. ähm wir haben, mitte der fünften klasse haben wir gemerkt dass wir irgendetwas machen müssen. dass es einfach auf die einfache art nicht weitergeht. er war häufig krank. und das ist bei ihm eigentlich häufig ein zeichen gewesen; entschuldigung wenn ich da schnell mein telefon abstelle.

I/ ja klar.

K/ ähm ein zeichen gewesen dass er, dass es nicht mehr gestimmt hat, in der schule.

I/ ja also er reagiert dann, äh so so ein bisschen auf der körperlichen ebene?

K/ ja.

I/ ja. konnte er es auch, hat er es auch gesagt? oder hat er es sonst noch gezeigt? oder äh vor allem weil er krank geworden ist dann?

K/ ähm, nein er hat es eigentlich nicht nicht gesagt. er hat es, doch! ein stück weit hat er es schon gesagt in dem er gesagt hat es sei im langweilig.

I/ es sei im langweilig. ja.

K/ und: aber aber dass er äh, dass es ihm nicht passt oder dass er wirklich mühe hat das hat er nicht gesagt wirklich sondern er ist einfach krank gewesen. immer mal wieder und häufig auch am montag. und dann haben wir; und zwar mit sachen, das bein hat ihm weh getan einmal ganz extrem. ähm und da war er gerade bei mir. also wir sind ja getre- geschieden.

I/ ja.

K/ äh dann habe ich ihn in die schule gebracht. und dann hat er gesagt "ja das bein tut mir weh". und dann je weiter dass wir, je näher wir zur schule gekommen sind mit laufen vom parkplatz her + desto schwerer konnte er gehen.

I/ desto mehr + jawohl.

K/ irgendwann musste ich sagen als vater + ich ich kann ihn,

I/ es bringt irgendwie nicht viel. +

K/ ich kann ihn nicht weiterrufen dass er noch weitergeht. und bin dann ins kinderspital. und habe das untersuchen lassen und es ist nichts herausgekommen. also man hat nicht herausgefunden + was er hatte.

I/ was denn da ist. + kennen Sie das von früher dass er dann so auf der körperlichen ebene reagiert wenn es irgendwie so, eben wenn es ihm quasi psychisch nicht wohl ist?

K/ ja. also er hat das schon relativ früh hat er begonnen auf diese art zu reagieren. und auch in der vorher- also in der normalen primarschule. nur dort hat es dann auch ein stück weit aus- ein stück weit gesagt. wir haben begonnen zu reagieren als er gesagt hat "es ist mir langweilig". und haben geschaut "was kann man machen?" und dann äh: einmal ist äh: meine exfrau umgezogen, mit mir; und dann ist er in eine andere,

I/ gemeinde

K/ in eine andere schule gekommen. und auch eine andere lehrerin gehabt. und dann war es am anfang gut. er hat es dann wieder interessant gefunden. bis zu einem gewissen punkt, wo es dann; wo er es dann gekannt hat wie es läuft. und dann hat auch die lehrerin dort einmal gewechselt. also er hat in der dritten klasse eine andere lehrerin gehabt als in der zweiten weil die lehrerin einfach die schule gewechselt hat. und dann war es am anfang auch wieder interessant und nachher wieder langweilig. und die gespräche mit den lehrerinnen, haben eigentlich gezeigt dass sie die problematik der hochbegabung nicht erkennen.

I/ was haben Sie den eindruck gehabt dass es gar nicht dass sie nicht erkennen was die bedürfnisse sind dann vom simon? oder-oder dass auch als generell finden das stimmt nicht? also oder also einfach + nicht darauf eingehen können?

K/ äh wir haben sehr stark den eindruck gehabt dass-dass äh dass jetzt zum beispiel die lehrerin die er in der dritten klasse gehabt hatte; ich weiss jetzt den namen nicht mehr auswendig; hat gesagt "ja wissen Sie da in wittikon haben alle eltern das gefühl ihre kinder seien-seien besser als andere." das ist so eine antwort gewesen. wo man gesagt hat es sei, also für uns ist es ja ein problem. also + jemand der sich nicht! befasst mit hochbegabung

I/ es ist nicht einfach. +

K/ weiss nicht dass das für die eltern einfach ein problem ist. ein hochbegabtes kind zu haben. und und zwar ja es geht nicht ums angeben. also häufig äh wenn einem andere eltern fragen oder-oder befreundete fragen "ja wo geht dei-dein sohn in die schule?" dann kommt man in einen erklärungsnotstand wenn man sagt "er geht dort und dort." "ja warum?" "er ist hochbegabt." dann hat man gerade wieder auch auf dieser ebene ein problem. also es ist

I/ haben Sie den eindruck dass die leute häufig dann eben auch mit diesen vorurteilen kommen?

K/ ja.

I/ dass Sie etwas besonderes! wollen für ihr kind?

K/ ja ja. und es geht ja gar nicht darum. es geht auch nicht darum den eigenen sohn hervorzuheben. sicher hat jedes kind gewisse qualitäten die ein anderes kind nicht hat. aber das-das gilt auf jeder ebene. und das gilt äh - sicher auch in der begabung. aber es-es, ein hochbegabtes kind ist in der regel ja einfach partiell

hochbegabt. und hat andere begabungen nicht! die ein normales kind in anführungszeichen man das einfach nicht als spezielle begabung das was es dann eben hat, anschaut. und äh ja.

I/ aber das ist

K/ mit-mit; gut das ist ein nebenschauplatz eigentlich.

I/ genau. (I schmunzelt)

K/ ähm, wir haben einfach gesehen dass man nichts feststellen können. oder nichts machen können das das simon gerecht wird in der normalen schule. es ist

I/ was sind so seine besonderen bedürfnisse gewesen? Sie haben etwas gesagt wiederholungen das hasst er.

K/ ja.

I/ und das andere, das die langweile das ist dann quasi das resultat oder dass es ihm dann langweilig ist.

K/ ja genau.

I/ sind sonst noch besondere sachen gewesen? also das bedürfnis wäre dann schneller vorwärts gehen weniger zu wiederholen.

K/ ja das ist das eine. das andere bedürfnis das er stark gehabt hatte ist gefordert zu werden.

I/ jawohl.

K/ eigentlich hat das jeder mensch. das weiss man heute. also ich als vorgesetzer weiss dass ich meine leute fordern muss dann können sie auch etwas leisten. ähm aber ich glaube in den schulen ist das noch nicht ganz so, also was ich den eindruck bekomme noch nicht ganz so durchgegangen. dass man wirklich fordern muss im sinn von, ähm dort wo die stärken sind sie abzuholen und noch mehr verlangen.

I/ jawohl. also dort wo er stark gewesen ist, dort wo er wirklich seine hochbegabung hat dort haben Sie den eindruck gehabt das hat man so ein bisschen, könnte man sagen so ein bisschen brach gelassen? weil er dort ja eh schon gut gewesen ist? ist es ein bisschen in diese richtung gegangen?

K/ ja genau. oder-oder man hat ihm einfach mehr aufgaben gegeben vom selben!. oder? und das ist dann wieder wiederholung gewesen. also es ist echt ein problem gewesen.

I/ hm ja. sind auch,

K/ also das ist;

I/ sind auch so themen gewesen? ist er auch ein kind das ganz andere sachen interessiert haben? als so quasi in der primarschule noch so gang und gebe sind? hat er noch so speziell auch interessen gehabt? die ihm nicht

K/ also er hat schon spezielle interessen auch. ähm eines das er schon sehr früh gehabt hat schon in der der äh, ob es in der zweiten klasse oder wo genau angefangen hat? ist pilze. also alles über pilze. mit ihm kann man wirklich über pilze diskutieren. und da konnte man ein stück weit; jetzt ist es wieder ein bisschen verloren gegangen. aber nur wenig. und ähm, da haben dann erwachsene mit ihm mühe bekommen die das gefühl hatten sie wissen es besser. über die pilze. und er ist, er hat es wirklich mehr-mehrere verschiedene namen vom selben pilz hat er gewusst ob sie geniessbar sind und so weiter. das ist jetzt einfach ein gebiet das ihn interessiert hat. und wo er, er ist immer pilze sammeln gegangen mit seiner mutter. und äh dann die pilzstelle.

I/ hm das kontrollieren lassen.

K/ pilzkontrollstelle um zu kontrollieren. und dort hat er dann auch immer wieder information aufgesogen und hat es in den pilzbüchern nachgeschaut und so weiter. ein weiteres gebiet ist steine. also respektive eigentlich kristall und am rand auch steine. wobei das haben wir ein bisschen zu wenig stark gepflegt so dass es dann ein wenig verkümmert ist.

I/ jawohl. also zum teil hat er auch interessen gehabt die natürlich in der schule auch nicht so wirklich in diesem ausmass mindestens aufgenommen werden konnten.

K/ ja. und dann ist er aber auch mathematisch interessiert. aber eben, er will auch dort in der mathe dass es einfach immer weiter geht. und er will nicht; wenn er einmal ein „stöckli“ gerechnet hat, dann sagt er "dann weiss ich wie es geht. da muss ich nicht noch einmal ein „stöckli“ rechnen."

I/ jawohl. und jetzt um da den bogen wieder zu der privatschule zu schalten dieses! problem ist auch bei der privatschule wieder aufgetaucht? also dass er

K/ teils, ein stück weit. ja.

I/ so diese wiederholungen? und auch ein bisschen langweile wieder gekommen ist?

K/ ja. und dazu ist noch gekommen, ich sage jetzt einmal eine gewisse angst vor dem lehrer. dem herr heim. also, er hat äh, projekte gemacht mit den schülern. und dort hat er, der simon sich ein stück weit ungerecht behandelt gefühlt. oder hatte das gefühl der lehrer habe etwas gegen ihn. natürlich nicht unbedingt eine gute voraussetzung für-für gut äh lernen zu können.

I/ ja. also so von der beziehung hat er sich nicht wohl gefühlt eigentlich in dieser projekt- in diesem projektunterricht?

K/ ja. und der herr heim ist ein, eigentlich ein strenger lehrer. und ich finde das nicht schlecht! wenn ein lehrer streng ist. der simon hatte mühe damit. ich bin nicht so ein strenger vater. mit dem hat er auch ein stück weit mühe. vor allem wenn ich, wenn ich die meinung ändere. also wenn ich sage "du gehst um halb zehn ins bett." und um halb zehn sage ich "ja du kannst schon noch bis um viertel vor aufbleiben." das ärgert ihn total.

I/ hm? hm also er ist so, so struktur dass äh ist noch wichtig für ihn? + eine klare linie?

K/ er hat, er hat gerne; ja. + ja er hat eigentlich gerne eine klare linie. mit; darum wäre das eigentlich schon gut ein strenger lehrer. aber er hat dann das gefühl gehabt dass äh dass er ihm gegenüber zu! streng gewesen ist.

I/ hm so ein bisschen ungerecht gegenüber den anderen? so? also sich anders behandelt gefühlt im vergleich mit den kollegen?

K/ ich bin jetzt nicht sicher ob er das! gefühlt hat, oder, gleich! behandelt obwohl es nicht nötig gewesen wäre. das kann auch sein. also es hat; oder die privatschule das wissen Sie ja wahrscheinlich auch, schüler die nur! dumm tun, und-und die immer wieder zur raison gezogen werden müssen. und das ist der simon überhaupt! nicht. er ist ein ruhiger. ein lieber ein stiller. so lange es, so lange es nicht äh, zeit wird für ihn um zu explodieren. was eben passieren kann. eben wenn es zu viele wiederholungen gibt. oder

I/ jawohl. also dass es dann bei ihm; er ist lange zeit ruhig und dann kann es aber dann einmal eine explosion geben wenn es quasi das mass voll ist?

K/ ja. und diese explo- explosionen passieren normaler weise zu hause und nicht, nicht in der schule. also er wird eher nicht! gesehen in der schule. das ist dann auch! ein problem gewesen. eben er hat ein paar mal gefehlt in der, anfangs fünfter klasse. und wir sind dann mit den lehrern reden gegangen. also einfach an einem normalen elt- lehrer- elterngespräch. und dann haben sie gesagt "ja, er ist ja fast nie da." und dann äh habe ich gefunden jetzt müssen wir etwas definieren. also jetzt muss der simon dabei sein. und wir müssen ziele definieren die wir erreichen wollen. und die aber die lehrer unterstützen den simon unterstützen und wir eltern auch.

I/ haben Sie so ein bisschen den eindruck gehabt es ist so ein bisschen nicht am selben strick gezogen worden? das wäre ja quasi die stossrichtung dass man wirklich wieder zusammen arbeitet. haben Sie so den eindruck gehabt das ist ein bisschen, für den simon dann schwierig gewesen quasi? weil er gemerkt hat es fällt ein bisschen auseinander?

K/ ähm: ja. ich habe das gefühl gehabt - ich habe das gefühl gehabt dass vor allem dem simon keine! ziele klar bekannt gewesen sind. die er sollte, oder will erfüllen. und äh, ja durch das konnte er auch kein ziel verfolgen. durch das ist hat er dann aber vielleicht auch mit dem was gekommen ist nicht so umgehen können. und-und die lehrer konnten ihn genau so wenig einreihen oder so.

I/ jawohl. er ist also ein bisschen dabei gewesen noch aber auch-auch noch krank.

K/ ja wenn-wenn er da gewesen ist dann hat er, hat er nicht häufig aufgestreckt oder so. auch wenn er es gewusst hat. das ist dann auch mit ein ziel gewesen das wir definiert haben. ist jetzt dumm dass ich das nicht mehr mitgenommen habe.

I/ dass er sich auch mehr meldet? das ist etwas gewesen? dass es ein bisschen, dass man ihn ein bisschen mehr auch sieht! im unterricht?

K/ ja. genau. das ist ein ziel gewesen dass er sich mehr meldet, äh wenn er es weiss. und, ein ziel war - dass er - dass er auch die aufgaben immer, schön macht. und äh und rückfragt wenn ihm etwas nicht klar gewesen. weil das ist ihm dann; so gewisse sachen sind ihm nicht klar gewesen. und ein zeichen lang hat er kein- keine mathe aufgaben gemacht gehabt. und dann hat er es nicht gesagt.

I/ jawohl. wobei das ist auch noch schwierig das jeweils zu wissen. oder natürlich?

K/ ja. und ähm,

I/ also dass er nicht mehr so durchschlüpft quasi?

K/ also wir haben, ja. und dann ist es, dann haben wir aber auch abgemacht etwas was dann eher die eltern angegangen ist, dass-dass er schneller! vorwärts kommt. dass er schneller irgendwelche prüfungen machen kann. und und so. und äh, dann, dass man sieht wo sein stand ist. und dann dort darauf wieder aufsetzen kann.

I/ jawohl. er hätte eigentlich auch schneller vorwärts machen wollen?

K/ ja. aber er hat das nie äh geäußert gegenüber der schule. aber, also in der vierten klasse hatten wir schon ein ähnliches problem und dort haben wir dann mit der frau schmitt dann geredet. dort hat er eben die aufgaben nicht gemacht in der mathe. und dann sind wir zusammen gesessen mit ihr. sie hat uns eine prüfung gezeigt die er nur halb gelöst hatte. - also eigentlich zu schlecht. schlechter als er gekonnt hätte. und das hat sie uns gezeigt und dann äh hat meine exfrau gesagt "schauen sie einmal diese prüfung an. alles verschnörkelt und so zeichnungen so wie telefonzeichnungen: dem ist langweilig." und dann äh ist, hat man gesprochen mit- mit ihr und als er dabei war. und das hat dann meine exfrau gemacht. und sie ähm;

und abgemacht dass er schneller! prüfungen machen kann. und-und auch dass er! sich einsetzt. und zeigt was er kann. weil er hat es dann einfach nicht gezeigt.

I/ er hat es dann einfach nicht gezeigt und angefangen herum- herum- eben herum zu spielen quasi? jawohl.

K/ und dann hat er äh, in der nächsten prüfung als ich ihn abgeholt habe. da ist äh, da ist sie ausgeflippt. da hat sie gesagt das habe sie noch nie! erlebt. jetzt habe er in einer stunde zwei prüfungen gemacht, hintereinander. und, irgendwo hatte er einen fehler. dass, und sie hat mir das gerade erzählen können. schon vor der korrektur wo er welchen fehler gemacht hat.

I/ jawohl. also es hat wie klick gemacht in diesem fall?

K/ ja ja.

I/ was denken Sie was braucht es bei ihm so? also das quasi + einhängen ist ja gewesen. dass man dann wirklich. ja

K/ das fordern. das fordern. +

I/ also diese prüfung wäre ja quasi auch eine forderung gewesen die er ja dann herum- herum-, eben sich gelangweilt hat. also

K/ ja das ist dann eben nicht mehr forderung gewesen. da-da hat er schon xmal diese aufgaben gemacht gehabt. und dann ist es nichts neues mehr gewesen für ihn. und dann dann hat er gefunden "warum soll ich das jetzt noch einmal machen?" das ist ihm egal gewesen dass das in einer prüfung gewesen ist.

I/ ah ok. ja. (I schmunzelt)

K/ also er hat äh, er hat ein merkwürdiges ver- verhältnis zu prüfungen zu tests zu wettbewerb. er will keinen wettbewerb machen. er will sich nicht messen. ähm, natürlich ich denke mir im hintergrund immer zu- aus angst heraus er könnte, er könnte schlechter sein.

I/ einen misserfolg haben?

K/ ja genau.

I/ ist das für ihn schwierig wenn er einmal einen tiefschlag hat? dass er diesen kann, verarbeiten oder wegstecken?

K/ - ja. ich, muss annehmen dass es schwierig ist. also, wahrscheinlich haben wir da auch als eltern einen gewissen fehler gemacht. dass wir, dass wir nicht dafür gesorgt haben dass er immer mal wieder einen tiefschlag hatte.

I/ er hat das fast wie noch nie erlebt eigentlich? oder wenig?

K/ ich vermute, ja wenig. oder dass dass wir es dann noch für ihn aufgefangen haben. oder zu wenig spiele gemacht haben wo er halt verloren hat. oder so.

I/ jawohl. hm das kennt er gar nicht so. aber er vermeidet es eher ein bisschen in diesem fall? probiert es so ein bisschen zu vermeiden?

K/ ja. also wenn es darum geht; als beispiel vorletzten sonntag hat es von: meiner firma die möglichkeit gegeben dass man an einem velotag teilnehmen konnte wo den kindern gezeigt worden ist wie man auf rennvelos fährt und so. er hat sich, noch am tag selber geweigert um um an diesen anlass zu gehen. und ich habe dann darauf bestanden weil er angemeldet war. - und zwar ist es ihm darum gegangen dass er gesagt hat "das gibt es sicher ein rennen. und ich will nicht an einem rennen teilnehmen." und das erste das ich dann gefragt habe als wir dann dort gewesen sind äh; es ist ein rennfahrer dort gewesen der das eingeführt habe; habe gesagt ja eben er habe angst davor dass es ein rennen gäbe und das-das wolle er einfach nicht. das stinke ihm. und dann hat er ihm dann versichert dass gäbe es nicht.

I/ es gäbe kein rennen. ja. und Sie haben den eindruck angst zu verlieren dann? beim rennen. also nicht so gut zu sein?

K/ ich glaube! es ist das, ja. also, ähm, also angst vor, vielleicht auch angst vor seiner eigenen reaktion. weil er; ich meine verlieren tut man ja nicht, nichts wirkliches. sondern nicht gewinnen.

I/ ja. nicht gewinnen. äh, ist da, ist er auch ein kind das sehr! viel von sich selber verlangt? als dass es wirklich muss immer, oder möglichst eben top! sein? dass er an sich selber so! hohe anforderungen stellt dass es äh dann eben schwierig ist wenn es dann nicht äh nicht top ist?

K/ - mit den anforderungen könnte ich es jetzt nicht einmal so sagen. er - also ich würde es anders ausdrücken. nicht als anforderungen. dass das er die anforderungen hoch setzt sondern dass er, dass er sich etwas in den kopf setzt. einen weg! wie es gehen muss. und wenn es eine abweichung gibt von diesem weg, dann äh: dann nervt! ihn das.

I/ hm wie so mit ins bett gehen zeit? das ist auch etwas wo äh, eine abweichung ist vom weg wo er gedacht hat, jetzt geht es so.

K/ ja genau. ja. als beispiel dort äh, früher wenn ich bin, mit ihm, wenn ich ihn abgeholt habe, dann sind wir noch einkaufen gegangen. dann hat er gefragt so im auto "ja was musst du posten?" dann habe ich gesagt "milch und brot." das erste mal als ich das gemacht habe dann hat er gesagt "da ist meh- milch da ist brot. du hast gesagt du müsstes milch und brot posten." und äh wenn ich noch etwas weiteres einkaufen wollte

ist er tot verrückt gewesen. und und so habe ich gelernt, mittlerweile sage ich äh natürlich, + gerade ein paar andere sachen und so. also auf jeden fall das und das aber auch andere sachen. und mit dem kann er dann umgehen.

I/ verschiedenes. + jawohl. ja.

K/ aber das ist einfach ein beispiel, es es muss, es er setzt sich irgendwie ein- einen weg. vielleicht auch ein ziel oder wahrscheinlich auch ein ziel. und wenn es nicht so geht wie er will dann nervt er sich. also versucht er gar nicht in eine solche situation zu kommen. und bei einem wettbewerb, bestimmen! andere, mit. sehr stark mit. und dann ist die wahrscheinlichkeit sehr hoch dass es nicht so geht wie er will.

I/ also gerade so ein bisschen das thema kontrolle äh zu wenig unbek- möglichst das unbekannte zu reduzieren? dass möglichst andere nicht zu viel einfluss haben? also es geht so ein bisschen in diese richtung höre ich.

K/ ja.

I/ also er will, möglichst die situationen unter kontrolle haben. meine hypothese wäre dass irgendwie das sicherheitssystem durcheinander geratet sonst.

K/ ja. das vermute ich auch.

I/ also dass irgendwie etwas so, innerpsychisch dann ein bisschen ähm, ja durcheinander geratet. dass er unsicher wird oder so. ja. also das ist etwas starkes für ihn. ähm, in der schule also jetzt in der privatschule ist das auch eine schwierigkeit gewesen? dass er eben hin und wieder, dass es vielleicht zu viel ähm: änderungen gegeben hat? zu viele sachen wo er dann seinen weg nicht gehen konnte? ist das für ihn eine schwierigkeit gewesen? nebst der langeweile und diesen sachen die jetzt dazu geführt haben, dass er jetzt äh in die lipp schule geht?

K/ - ähm ich habe es nie so gesehen dass das eine schwierigkeit gewesen wäre für ihn jetzt. dass er von der schule her vom schulstoff aber ich weiss! natürlich nicht wie, wie dass quasi der tägliche schulablauf gewesen ist.

I/ genau. ob es da auch immer wieder so nervige geschichten gegeben hat. dass etwas anders gewesen ist als er gedacht hatte oder so.

K/ ja. das wüsste ich jetzt also nicht.

I/ aber der wechsel vor allem eben das eine ist so das thema langeweile schnelle vorwärts gehen wollen wiederholungen und das andere so, mehr so auf der gefühlsebene eine schlechte beziehung wo er sich nicht so wohl gefühlt hat. das sind, sind das die beiden hauptgründe! gewesen die dazu geführt haben zum wechseln?

K/ ja.

I/ oder gibt es noch andere geschichten wo?

K/ ja es gibt, nein es gibt schon auch noch, es gibt schon auch noch; zusätzlich ist noch gekommen dass, dass ähm es eine neue lehrerin gegeben hat, für das sechste schuljahr. und da ist die beschreibung gewesen sie wolle niveaulasse, im englisch glaube ich zusammen führen. also dass sie wieder miteinander schule hätten. und das ist genau das was was er eigentlich bräuchte. äh auf seinem niveau irgendetwas. und ähm, dann hat er relativ kurz vor der äh, vor vor dem ende schuljahr, also; - ja ich muss es anders sagen. wahrscheinlich im januar oder so. beschlossen er wolle an, wir sind an einen infoabend gegangen von der:, von der mittelschule. seine mutter und ich. und dann haben wir ihm erzählt. und da hat er gesagt er möchte gerne auch an so einen infoabend gehen. und dann sind wir an einen anderen gegangen. also wir sind da im rämibühl gewesen. und eine woche später ist in in der kantonsschule oerlikon auch ein infoabend gewesen. dann ist er mitgekommen und hat gesagt "das würde mich interessieren aber," da hat er gerade gesagt da gehen sie am samstag zur schule. am samstag wolle er keine schule haben. er wolle lieber ins rämibühl. und dann, hat es einen schnuppertag gegeben. dort sind wir dann auch gegangen. und von dort weg; also eigentlich als vorbereitung für, ende dieses! schuljahres das jetzt läuft.

I/ aha?

K/ also einfach um, um zu wissen was läuft und so. das wird ein bisschen

I/ aber schon als vorbereitung quasi dann für die die jetzt dann kommen? also die die jetzt nächst- nächstes jahr eigentlich eintreten?

K/ ganz genau. für das nächste jahr.

I/ ok. also ein jahr früher eigentlich?

K/ einfach dass, dass er; ja. um um informiert zu sein. und dass man auch die weichen eben dann allenfalls;

I/ die ziele ein bisschen setzten?

K/ und dass wir auch wissen ob er das überhaupt will oder nicht. zumal er am infotag wollte vorbei kommen, also auch! kommen ähm haben wir dann da geschaut dass er an den schnuppertag auch kann. und nach diesem schnuppertag wollte er unbedingt so bald wie möglich wechseln in die in die

I/ ins gymi.

K/ ins gymi.

I/ jawohl hm

K/ wir haben gesagt "gut ok. wir versuchen es. wir melden ihn an für die gymipröfung."

I/ schon vorzeitig? aha ja. vorzeitiger übertritt.

K/ und das hat dann bedeutet auch, den sechstklass mathestoff den er noch nicht gehabt hatte durch zu gehen. das bin ich mit ihm durchgegangen. + relativ zügig. innert vierzehn tagen ja.

I/ innert kürze. ja wahrscheinlich. (I lacht) + relativ zügig sagen Sie. das ist ein bisschen untertrieben wahrscheinlich.

K/ (K lacht) und es ist einigermaßen gegangen. aber bei den prüfungen, auch bei den äh probeprüfungen, ist er zwischen zwei und drei hat er die note gemacht. und zwar ist an diesen sätzchen gelegen die er, das umsetzen das konnte er noch nicht.

I/ jawohl. ja zwei wochen ist wirklich ein bisschen wenig. (I schmunzelt)

K/ ja-a. also die rechnungen selber, wenn man nur! die rechnungen gegeben hat die hat er gemacht. das ist nicht das problem gewesen. aber das umsetzen

I/ aber das verstehen darum, darum herum. jawohl es ist ja sehr viel mit sprache. und so diese, sind ja noch komplizierte geschichten für die gymipröfung.

K/ und äh, er hat dann, ist dann an die prüfung gegangen. und hat äh diese nicht bestanden. eben aus diesen gründen. er hat dann glaube ich auch eine zwei gemacht in der mathe und im deutsch eine drei oder so. also beides! eigentlich, ungenügend gewesen. und das ist dann noch sehr herzig gewesen vom vom herr heim. er hat dann in den ferien, es sind die frühlingsferien glaube ich gewesen. hat er noch ein kärtchen geschickt äh er wünsche ihm viel, viel erfolg und so. und das hat ihn aufgestellt. dass vom herr heim, von diesem lehrer den er ja eigentlich + /

I/ eigentlich nicht so das gefühl hat; ja genau.

K/ ähm dass er ein kärtchen bekommen hat. und, aber gleich er hat; also wir haben nachher ein gespräch gehabt, mit zusammen, wieder mit ihm und den lehrern. wie geht es weiter? und der simon hat gesagt er möchte eigentlich die schule wechseln. auch wenn; er kann jetzt nicht ans gymi. das ist klar gewesen. aber er möchte trotzdem in eine andere schule gehen. und für uns ist das ok gewesen weil, äh wir haben gesehen dass, ja das es wirklich ein bedürfnis ist für ihn. und dann haben wir andere schulen gesucht. haben ähm auf dem internet die lip schule entdeckt. dann sind wir mal dort reden gegangen. und dann auf grund von dem wie äh wie die schulleiterin die schule vorgestellt hat hat der simon gefunden "doch ich glaube das tönt noch gut." und wir haben das auch gefunden. es wird ihm wahrscheinlich gerecht. und dann hat er einen schnuppertag gemacht dort. und hat das auch gut gefunden. und dann ist es eigentlich schon klar gewesen. nach dem schnuppertag haben wir gesagt "los", wir können noch eine andere schule anschauen gehen." das wollte er dann nicht mehr. er hat gesagt "nein für mich ist es klar. diese schule da will ich gehen."

I/ ja. Sie haben ihn also sehr stark einbezogen. in diese ganze entscheidungsgeschichte.

K/ jaja. jaja. das ist meiner meinung nach, meiner meinung nach ist es hauptsächlich seine entscheidung.

I/ auch der wechsel ist in diesem moment hauptsächlich, dass er das überhaupt etwas anderes wollte?

K/ ja.

I/ ja. Sie haben es einfach unterstützt. weil Sie gemerkt haben das ist wirklich jetzt wichtig für ihn. dass er da jetzt irgend wo anders hin kann. ja. wie geht es ihm jetzt? was haben Sie den eindruck? + es sind ja erst ein paar wochen.

K/ es geht gut. + ich habe, ich habe ihn gefragt. ich habe ihn auch gerade am letzten wochenende wieder gefragt. "wie ist es?" "gut." "und die lehrer sind gut?" "ja." und äh dann habe ich gefragt sein hauptlehrer ob dieser, ob er mit dem gut auskomme. da hat er gefunden ja. eine frau halt. das system das sie haben, wo er am anfang noch ja noch ein bisschen unsicher gewesen ist wie das genau geht. und dann auch was genau gemeint ist mit aufgaben oder so. sie haben dort jeden tag zwei stunden wochenplan heisst das. also anfangs woche fassen sie einen plan was sie alles machen. und äh das müssen sie einfach bis ende der woche gemacht haben. was sie nicht gemacht haben tragen sie als hausaufgaben mit nach hause.

I/ ja hm und das ist, muss man sehr viel organisieren selber.

K/ ja.

I/ das ist sehr so lerntechnisch noch anspruchsvoll.

K/ ja. eigentlich findet er das gut. und und äh,

I/ aber es ist ein bisschen gewöhnungsbedürftig für alle diese kinder.

K/ ja es ist gewöhnungsbedürftig. also wir haben auch jetzt schon ein äh, einen elternabend gehabt. haben mit den lehrern gesprochen wie das sei. und die haben gesagt gut das sei ein bisschen zu kurz noch. aber äh das sei immer gewöhnungsbedürftig -bedürftig am anfang. und ähm das komme schon. so mit der zeit werden sie eigentlich keine aufgaben mehr mit nach hause tragen. nur noch ganz wenig. und einfach weil sie alles schon können; weil sie es schon wissen wie sie es managen das ganze.

I/ jawohl genau. das ist ja wirklich, das ist anspruchsvoll für dieses alter. aber es ist ja häufig dass man das heute so macht. aber das ist etwas das er jetzt + kennenlernt und das liegt ihm aber. das kann er packen?

K/ das liegt ihm. + ja. das kann er packen. + nur einmal

I/ da kann er seinen weg + auch selber machen. oder? was er wann wie will. kann er sich freier einteilen dann als wenn es einfach

K/ ja. das finde ich, ich finde das wertvoll eigentlich. es gibt dann schon auch noch andere stunden die die einfach einen bestimmten ablaufen haben müssen!. wobei es ist nicht alles! im wochenplan drin.

I/ jawohl. was mich noch interessieren würde ist noch, ein bisschen weiter zurück noch zu gehen. ein thema wie haben Sie erfahren und wie ist das für Sie gewesen als Sie erfahren haben oder gemerkt haben, ich weiss es nicht, dass der simon hochbegabt ist?

K/ - in der - also es hat so so flashes gegeben wo wir einfach nicht verstanden haben. wir sind einmal; wie alt ist er dort gewesen drei?; - sind wir an einer bushaltestelle gestanden wo wo es - einen einen papierkorb hatte. und dort ist abfall darauf gestanden. und dann schaut er so in diese richtung und sagt "abfall" . also wie + wenn er es abgelesen hätte jetzt dort.

I/ wie wenn er es lesen würde. +

K/ ich weiss nicht ob er es gelesen hat oder nicht. aber das ist jetzt einfach so irgend etwas gewesen. oder ähm, schon früh zählte er gerne und so. aber also für mich ist das eigentlich nicht hochbegabung gewesen. sondern einfach ja das hat ihm jetzt halt spass gemacht.

I/ ein waches kind. hm

K/ und im kindergarten hat er - hat er eigentlich eher für sich selber gespielt. und es war ihm auch langweilig im kindergarten. aber das ist einfach so; er ist im- eher ein bisschen separiert gewesen. äh das hat man aber auch nicht als hochbegabung erkannt. also wir haben später dann, also jetzt! in den letzten jahren,

I/ so im nachhinein.

K/ haben wir etwas darüber gelesen dass das, dass das so! ist. aber das haben wir ja dort nicht gewusst. und in der ersten klasse hat er angefangen nach einer gewissen zeit über, es sei ihm langweilig zu klagen. und ähm, die lehrerin dort, ich glaube die lehrerin hat einen anstoss gegeben. aber nicht im sinn von hochbegabung. sondern er habe irgend ein problem. und wir sollen ihn abklären lassen. und hat uns auch einen namen angegeben. ich bin jetzt nicht ganz sicher. ich bin überzeugt wenn Sie dann mit meiner exfrau reden dass sie ihnen das genau sagen kann. weiss.

I/ aber der anstoss ist so von der schule gekommen. und dann hat man so eine offizielle

K/ ich meinte es sei von der der vom lehrer von der lehrerin her gekommen. und dann hat man eine erste abklärung gemacht. das ist ein schulpsychologe gewesen an der forchstrasse. ich habe seinen namen vergessen. der hat gesagt ja er habe, er sei in gewissen sachen, also vor allem im wortschatz sei er weiter als kinder normalerweise in seinem,

I/ alter.

K/ in seinem alter. aber er habe ein hörproblem. er höre nicht gut oder so. und hat dann äh jemanden angegeben der der eben sein gehör abklären könnte. und das ist eine spezialistin gewesen irgendwo am zürberg oben. die hat das abgeklärt und hat gesagt nein nein er,

I/ er höre gut.

K/ das gehör sei überhaupt kein problem. aber sie habe das gefühl dass er eine hochbegabung habe. oder irgendetwas in dieser richtung.

I/ ah ja?

K/ sie habe eine tochter im institut stednitz gehabt. also sind wir so ein stück weit;

I/ hm

K/ ich habe das so im kopf. vielleicht ist es in wirklichkeit ein bisschen anders gewesen.

I/ ja. aber es sind ein bisschen umwege gewesen. und es ist nicht gerade am anfang äh; es sind mehr so irgendwelche schwierigkeiten sind da. es ist nicht gerade von anfang an mit dem verdacht oder mit dieser hypothese

K/ nein. also wir sind,

I/ und dann ist es aber irgend wann,

K/ wir haben niemanden gekannt der ein hochbegabtes kind hat. und von dem her haben wir diese problematik nicht gekannt.

I/ und wie ist denn das gewesen wo sie dann; ich nehme an die frau stednitz hat dann gesagt dass das äh jetzt da vorliegt. oder dass sie diese diagnose gestellt hat. wie ist das gewesen für Sie in diesem moment? überraschend? oder schockierend? oder erleichternd?

K/ ähm, nein erleichternd war es nicht. weil, da hat man einfach ein neues problem gehabt. also wir haben, oder wir haben einen namen gehabt zu zu einem problem. aber nicht gewusst wie man jetzt + mit dem umgeht.

I/ mit ihm umgeht? + aber es, und den namen haben? ist das eine erleichterung gewesen dass man jetzt weiss es ist weder das eine noch das andere? sondern es ist das. oder?

K/ ja. da hat man gewusst in welche richtung dass man gehen kann.

I/ weiter denken.

K/ aber man musste zuerst noch abklären was es gibt es und so. da hat äh uns diese frau, es ist nicht die frau stednitz selber gewesen, die uns äh, und beraten hat von diesem, vom institut stednitz. sie konnte uns auch sagen was es so ungefähr gibt in z.. und äh /. und dann haben wir mit dem lehrer, mit der lehrerin begonnen zu reden. sie haben dann; das ist dann schon in wittikon gewesen. also angefangen hat es in oerlikon. also im kügeliloo wo der simon zuerst in die schule gegangen ist. und ähm, nachher man hat das einfach weitergeführt. also das ist über das zügeln hinweg gegangen.

I/ jawohl. und ich höre jetzt auch so wenn Sie das jetzt so erzählen, also es ist noch ein relativ ein langer weg gewesen. und so verschiedene stufen bis Sie quasi. ähm ein bisschen eine antwort hatten um was! es sich handelt. und dann noch einmal ein langer weg was braucht es jetzt eigentlich? ist das richtig? + /

K/ ja. was es denn eigentlich braucht? das ist noch fast noch länger gegangen wed-; angefangen hat es in der ersten klasse. und anf- ende erster klasse anfangs zweiter klasse haben wir gewusst es ist hochbegabung. haben mit der lehrerin gesprochen. und die hat das, die von der zweiten klasse wollte es auch nicht wahrhaben.

I/ hm

K/ ähm, und, hat; irgendwie ist dann schon angeboten worden er er kann zusätzliche sachen, ähm

I/ machen?

K/ besuchen. aber einfach die ganze; die idee ist gewesen er besucht normal die klasse und am mittwoch nachmittag geht er nochmals in eine zusatzklasse. und und äh

I/ das hat der simon nicht lässig gefunden?

K/ ja und wir auch nicht. also irgendwo durch haben wir es nicht eingesehen. weil die langweile die er ja während der normalen klasse hat ist dann nicht aufgehoben. und, ähm, erst im lauf von der dritten klasse sind wir dann auf die idee gekommen dass es eigentlich müsste ein; da haben wir gemerkt es geht so nicht weiter. dass dass wir das mit einer privatschule irgendwie lösen müssen. unterstützung haben wir von der stadt auch nicht bekommen. weil ähm, wie ist jetzt das? wir hätten ihn nochmals abklären lassen müssen bei einem schulpsychologen. und wir haben die unterlagen eingeschickt gehabt und so.

I/ ja das ist nichts für den /

K/ /

I/ ja das ist ein bisschen kompliziert jeweils.

K/ ja.

I/ Sie haben gesagt ähm die lehrkräfte wollten das nicht wahrhaben. äh was haben Sie den eindruck, dass einfach generell das thema noch nicht lanciert gewesen ist? oder, dass es besonders schwierig gewesen beim simon das zu erkennen? oder was ist so ihre erfahrung?

K/ ich vermute dass dieses thema einfach + nicht lanciert gewesen ist.

I/ das sie auf deutsch gesagt keine ahnung gehabt haben. hm +

K/ ja genau. dass sie keine ahnung gehabt haben und dass, weil es gerade; ich meine das ist ja dann in wittikon oben gewesen; weil es gerade in wittikon gewesen ist sie gedacht haben ja ja gut.

I/ es ist wieder eines wo die eltern eben, wo die eltern vielleicht wollen oder so.

K/ ja genau. und das ist uns auch gesagt worden. also, die eine lehrerin, ich glaube die von der zweiten klasse, sie hat eben gesagt gehabt "ja äh in wittikon meinen sowieso alle, ihre kinder seien gescheiter." und die in der dritten klasse hat gesagt "schauen Sie der simon hat da in dieser matheprüfung auch einen fehler gemacht. das kann nicht sein dass er hochbegabt ist."

I/ hm, ja.

K/ das ist gewesen nachdem wir schon diese resultate gehabt haben. und, eigentlich ein bericht herum gewesen ist. und ein bericht! von der frau ste- oder vom institut stednitz an den lehrer gegangen ist.

I/ jawohl. also wirklich dann, so ihre eigenen bilder so ein bisschen kultiviert haben. wie-wie sich diese hochbegabung zeigen müsste. also auch nicht so

K/ ja genau.

I/ und nicht eigentlich das in zusammenhang bringen konnten mit dem simon. und neben daran noch die eltern die das sowieso wollen. so ein bisschen diese zwei, arten von bildern. ja.

K/ ja ja. wir wollten einfach das beste für den simon. das ist

I/ ja. gut. ich möchte da einmal einen punkt machen respektiv einen schritt weitergehen.

Teil 2:

K/ also auf, das heisst jetzt auf äh das letzte halbe jahr von der fünften klasse?

I/ genau. fünften klasse. ja genau.

K/ ja ist gut. ich probiere es gerne.

I/ (I schmunzelt) und sonst fragen Sie einfach also.

K/ - -. da muss ich da zum d) vielleicht noch etwas sagen.

I/ hm

K/ das letzte halbe jahr haben wir den simon stark begleitet. oder einfach das letzte, doch es ist ziemlich genau das letzte halbe jahr gewesen. und dort hat er wirklich auch grosse fortschritte gemacht. und dort ist er auch stärker gefordert worden. aber auch durch uns eltern.

I/ ja. was, hat er gebraucht an begleitung? dass das möglich gewesen ist? diese grossen fortschritte?

K/ - ähm, eben so einen plan den wir aufgestellt haben. was er machen muss. und dann haben wir abgemacht dass wir uns alle vier wochen treffen mit den leh- mit ihm mit den lehrern. wir eltern. und und das kontrolliert haben. also das sind so wie die monatsziele gewesen die man dann abgearbeitet hat. ich bin, äh seine mutter bitten, das mitzunehmen damit Sie das einmal sehen, was wir dort gemacht haben.

I/ hm und das hat sich in dem fall gut bewährt? also diese das, eben er hat ja dann grosse fortschritte gemacht durch das.

K/ in meinen augen hat er sehr! grosse fortschritte gemacht. also in der mathe konkret da habe ich es ja gesehen was für fortschritte gemacht hat.

I/ ja gut da haben Sie innert kürzester zeit

K/ ähm, aber aber auch in der - er er ist wahrgenommen worden durch die lehrer. was ich vorher gesagt habe ist er gar nicht wie er ist. und äh sie haben dann auch angefangen ihn zu loben. und, also mit diesen gesprächen. und äh, er hat auch selber aufgeschlossener gewirkt gegenüber der schule. es ist immer ein bisschen schwierig um um zu sehen was er jetzt gerade denkt. weil das ist irgendwo durch immer-immer ein bisschen unter,

I/ hinter einer fassade?

K/ ja hinter einer fassade. ja. für, wie soll ich sagen, er sieht immer lieb aus. aber

I/ aber was da alles gedacht! wird und gefühlt wird weiss man nicht unbedingt. jawohl.

K/ ja.

I/ und einen monat ist das; haben, hat das der simon entschieden? also einen monat es könnten ja auch zwei monate sein? oder sechs wochen ziele? ha- hat er so ein monat ist ja noch etwas überschaubares.

K/ nein. das äh ist; nein nein das sind nicht eigentlich monatsziele gewesen sondern es sind ziele gewesen wo wir dann besprochen haben wann sitzen wir das nächste mal zusammen um zu schauen wie weit wir da gekommen sind. und dann ist auf grund von den kalender die jeder gehabt hat und so, ist halt ein monat herausgekommen.

I/ ist es jeweils so etwa einen monat gewesen.

K/ ja. vielleicht auch eineinhalb oder sechs wochen. oder so.

I/ und dort ist er dann immer dabei gewesen der simon?

K/ dort ist er dabei gewesen. und das ist übrigens etwas was wir gesagt haben auch gegenüber, also wo wir das letzte mal geredet haben mit den: privatschule lehrern. wo wir äh die zukunft besprochen haben. und auch dass er in die lip schule gehen wird. da haben wir dort für uns festgenommen, äh vorgenommen zusammen mit dem simon und auch kommuniziert auch gegenüber jenen lehrern der privatschule, das werden wir in der lip schule weiterführen. wir haben bereits einen termin nach den herbstferien werden wir dann, wenn er jetzt eben schon einmal den simon ein bisschen,

I/ kennenlernen ja.

K/ werden wir mit dem lehrer zusammen kommen. und werden das äh,

I/ weitermachen?

K/ das weiter machen ja.

I/ also vor allem auch in der wahrnehmung in diesem moment? dass er sich besser wahrgenommen gefühlt hat? angesprochener gefühlt hat? herausgefordert gefühlt hat durch das? durch diese massnahme?

K/ ich glaube es ist, ich glaube es ist das gewesen ja. und, das eingebunden sein. vorher ist er, vielleicht mehr konsument gewesen.

I/ jawohl. so ein bisschen mitgelaufen. so?

K/ ja genau. und, und von dort weg ist er, + mitglied gewesen in diesem rat der jetzt beschliesst wie man da: vorwärts macht.

I/ hat er gewicht bekommen. so? + ja. er ist mehr: hat dann mithelfen können quasi. er ist, hat mehr stimme gehabt mehr gewicht.

K/ ja.

I/ ja das is-, gute massnahmen. wenn man dann

K/ ja das ist, ja.

I/ es braucht manchmal ein weilchen + bis man merkt

K/ bis man darauf kommt. + ja also für meinen begriff viel! zu lange. wir sind da

I/ ja-a das verstehe ich. ja.

K/ es wäre besser gewesen man hätte es vorher gemerkt.

I/ hm aber gute erfahrungen. ja. gut, merci vielmal.

Teil 3:

I/ das erste, aufgabenerfüllung, das meint wie hat man den eindruck dass die familie mit neuen situationen zurecht kommt. ein beispiel wäre jetzt gerade eben die umschulung in die lip schule. wie geht man damit um? das braucht umstrukturierungen von der familie her. machen wir das gut? machen wir das locker? oder ist das, was gibt das für konflikte? und da sind jetzt alle in diesem bereich wo man den eindruck hat das läuft in ordnung.

K/ hm

I/ von den werten her. rollenverhalten, äh wie hat man den eindruck dass die rollen eingebunden sind. die verschiedenen rollen die es gibt in der familie. wie die wahrgenommen werden? hat man den eindruck die anforderungen und die erwartungen an die einzelne rollen sind klar? transparent? oder gibt das häufig so rollenkonflikte? mit zu hohen erwartungen beispielsweise die man hat. kommunikation hat man den eindruck das was man sagen will! kann man auch ähm offen! sagen? und es braucht nicht viel dass man das ausdrücken kann? oder ist das manchmal ein bisschen schwierig dass man da miteinander quasi ähm, offen und so reden kann? dass man einander versteht? da wäre jetzt rein von den, also von den punkten her, ähm dass, der simon und seine mutter den eindruck haben das machen sie besonders! gut. und Sie den eindruck haben das ist manchmal schwierig.

K/ hm das kommt ähm, das kommt ein bisschen aus dem heraus wo: wo ich so gesagt habe dass simon so seinen weg sieht. und eigentlich von dem nicht abweichen will. oder? und das kommt dann da in der kommunikation schon auch, zur geltung. ich kann, ich kann sehr! gut reden mit dem simon. aber wenn ich dann - ähm, irgendetwas ändere, und das ist, und das läuft in der regel über die kommunikation,

I/ jawohl. sie müssen ihm ja das mitteilen. oder? (I schmunzelt)

K/ dann, dann kann es, dann kann es,

I/ schwierig werden. jawohl hm

K/ schwierig werden. genau.

I/ das ist ähm, da sind mehr so auf der gefühlsebene sagt emotionalität. das meint hat man den eindruck die gefühle die man ausdrücken will! dass man die in dieser vielfalt ausdrücken kann wie man das gerne will? und auch in dieser intensität. oder ist das manchmal schwierig dass man das so kann ausdrücken wie man das gerne will? - äh, das ist die beziehungsaufnahme, das meint hat man den eindruck dass die beziehungen in der familie so gelebt werden können dass es wachstumsfördernd ist? oder ist das manchmal schwierig? dass es manchmal auch so, äh hemmende faktoren gibt? auch autonomie? hat man den eindruck dass autonomie gelebt wird? oder ist das manchmal auch einengend? - und das ist die kontrolle. so die beeinflussungsmechanismen wie sie spielen müssen. ein beispiel wir haben es vorher schon davon gehabt sind haus- hausaufgaben. hat man den eindruck das läuft gut? das ist ähm problemlos? wie so beeinflussungsmechanismen laufen? oder ist das manchmal auch ein bisschen kompliziert? dass man sich da gegenseitig ähm kontrollieren muss? und das ist so etwas übergreifendes so das wertsystem werte und normen. so das wertsystem das dahinter steht. hat man so einen ähnlichen blick auf die sachen? oder gibt es da sehr unterschiedliche ansichten? das ist der punkt. und das sind die summenwerte. da einfach der durchschnitt. und da hinten ist noch ganz etwas anderes. hat nichts mehr mit dem fragen- mit den fragen an und für sich zu tun. das sind so kontrollskalen für mich.

gut zu diesen drei kurven. was sicher auffällt ist, dass ähm, die mutter von simon und der simon so ein bisschen näher zusammen sind in der in der kurve und dass ihre kurve da ein bisschen tiefer ist. ähm ich denke das ist der lebenssituation her dann nicht erstaunlich. oder? weil das ist ja quasi der blick auf das gesamte. was einerseits schwieriger einzuschätzen ist und anderer seits ja, würde ich jetzt sagen auch eine gewisse ähm distanz, äh nicht erstaunlich ist.

K/ äh wenn ich das richtig im kopf habe ist es da um, um äh die gesamte familie gegangen.

I/ genau.

K/ und nicht nur um den simon und mich.

I/ nein. hmhm - das kommt dann nachher.

K/ ja das ist das kommt; auf meiner seite kommt da sicher auch eine gewisse, probleme hervor die die ich ab und zu mit, mit der mutter von simon habe. also in der kommunikation zum beispiel.

I/ ja genau. oder auch so auf der beziehungsebene. oder?

K/ ja.

I/ dass, das ist da

K/ gut das ist ein schwacher punkt von mir. das ist mir schon

I/ (I lacht)

K/ bewusst.

I/ also da; ich denke das ist eine, also das kann ich mir dann gut erklären wenn Sie das sagen. äh was ähm, die mutter von simon sehr! ähm positiv schätzt ist die kontrolle. also so beeinflussungen. anscheinend hat sie den eindruck so wie so die beeinflussungsmechanismen laufen läuft das sehr! gut.

K/ hm

I/ also dass sie das als ausgeprägte stärke erachtet. - und dann auch so die kommunikation und so auf der gefühlsebene dass da anscheinend, für sie! das sehr gut läuft.

K/ - -

I/ erstaunt Sie dieses bild?

K/ - - ja. - ja das erstaunt mich schon ein bisschen. also weiss nicht wie: - - wie meine exfrau das ausgefüllt hat da. im hinblick auf das gesamte? oder im hinblick auf, nur auf den simon?

I/ jawohl. heisst dass Sie, Sie haben den eindruck das ist, das ist sehr! ähm, sehr stark! da in den in den stärken oben? hätten Sie es ein bisschen moderater erwartet? - wenn Sie, wenn man sagt das ist eigentlich auf die gesamte situation.

K/ ja das ist natürlich, schlussendlich ist das gefühl ausgedrückt das sie, das sie hat. und das gefühl das ich gehabt habe als ich das ausgefüllt habe. das ist äh, das ist ja auch wirklich abhängig von dem was gelaufen ist gerade im, zu letzt.

I/ genau. das ist auch momentan. ja.

K/ ähm, ja ja. also irgendwo durch habe ich schon gehofft dass wir schon ein bisschen näher zusammen sind. ich habe vielleicht auch ein bisschen eine pessimistischere art um so etwas auszufüllen.

I/ eine kritischere vielleicht. oder so? ja.

K/ was ist "rv"?

I/ äh rollenverhalten. - ähm wie die rollen die einzelnen eingebunden sind in die familie. gibt es da häufig konflikte? an erwartungen an anforderungen und die einzelnen rollen? oder wird das gut, ähm, hat man den eindruck es ist klar was erwartet wird?

K/ ja. und ähm - was ist "wn"?

I/ ähm, ja ja. fragen Sie nur ich kenne es natürlich. werte und normen. so das allgemeine system. es ist eigentlich eher etwas übergeordnetes. so sichten auf der welt.

K/ also ist stelle, ich stelle eben fest dass wir eigentlich - ähnliche

I/ ja sie laufen eigentlich ziemlich parallel. ja das stimmt.

K/ parallel. einfach auf einem anderen le- niveau. mit ausnahme von diesen beiden.

I/ ja. das ist die beziehung.

K/ nein das simon ähm; nein da sind wir auch gleich. aus- ausser eben diese beiden eigentlich da. werten normen und rollenverhalten.

I/ ja das stimmt. - (I schmunzelt) stimmt. wobei sie da dann wieder nah zusammen sind.

K/ ja.

I/ (I lacht) das ist jetzt; aber stimmt es ist eigentlich, es ist eigentlich vom verlauf her ganz ähnlich. das ist richtig. das ist mir nicht aufgefallen. jetzt wo Sie es sagen. nur die sind verkehrt. ja.

K/ ja.

I/ gut jetzt schauen wir noch diese zweier geschichten an. also das ist ähm der simon gegenüber von seiner mutter. seine einschätzung. das sind wieder die gleichen, skalen,

K/ hm

I/ die wir da gehabt haben. und das ist - die mutter von simon gegenüber dem simon. wie sie es eingeschätzt hat. da haben wir den simon gegenüber von ihnen. wie er es eingeschätzt hat. und da wie Sie es eingeschätzt haben gegenüber vom simon. - also ich helfe ihnen gerade noch ein bisschen beim anschauen. (I schmunzelt) ist ja kompliziert wenn man das das erste mal sieht. also, wenn wir da vielleicht zuerst beim simon schauen, ähm da schätzt er das generell; also dieses! bild und diese beiden bilder sind beim ihm sehr positiv. oder?

K/ ja.

I/ wenn man das anschaut. ähm - tendenziell, die kurve wo er die beziehung zu ihnen einschätzt ein bisschen höher. also da fallen mir, da fällt mir vor allem ein punkt auf. "werte und normen" das ähm kann ich, versuche ich jeweils so zu erklären so die gemeinsame welt, sage ich dem. also dass da vielleicht doch jetzt so vielleicht auch eine männerwelt ist. wo er da merkt dass da sachen stimmen für ihn. das als ausgeprägte stärke. ähm wo da ein bisschen; es ist ja auch sehr hoch. aber ein bisschen moderater ist -. und bei beiden kurven so auf der gefühlsebene so die tiefsten werte. also da einer hoch und einer tief. und da beide. jetzt vom simon aus die tiefsten punkte.

K/ hm was ist ab schon wieder? sorry dass ich

I/ die beziehung; fragen Sie nur das ist kein problem. die beziehungsaufnahme so wachstumsfördernd autonomie.

K/ hm - - und e?

I/ emotionalität.

K/ ah ok. -

I/ bei von: der mutter von simon sieht es ein bisschen anders aus. das ist ein bild das ich; das häufig ist. dass eine mutter so ähm diese gefühlsbeziehung am stärksten einschätzt zum kind. das ist etwas das häufig ist.

K/ hm

I/ ähm, und sie auch ein bisschen tiefer so die gemeinsame welt kann auch; könnte ich mir jetzt vorstellen auch so, ja eben so die bubenwelt vielleicht nicht mehr so. oder? also mehr so auf der gefühlsebene und nicht mehr so das was man miteinander macht. oder so? könnte sein vom alter her dass das ein bisschen eine differenz gibt. und dass es manchmal vielleicht schwierig ist was man da zu tun hat und so? neue situationen aber auch so aufgaben, aufgabenerfüllung wo man da machen muss dass es da manchmal vielleicht ein bisschen (I schmunzelt) reibereien geben könnte.

K/ hm - -

I/ ähm - und bei ihnen da die kontrolle. ich weiss nicht ob Sie das heim tun können? so ähm da können Sie ähm dass Sie manchmal das gefühl haben es brauche zu viel kontrolle. ähm es ist schwierig so die kontrolle aus- so die kontrolle zu haben? viel bei situationen wo Sie nicht genau wissen was läuft. könnte auch sein? dass es manchmal noch schwierig ist mit dem simon da ein mass zu finden.

K/ ja ich glaube - er ist! nicht gerne kontrolliert. also wenn, wenn ich sage "du, was" wenn er die aufgaben gemacht hat. "zeig einmal" "nein nein. ich habe es jetzt schon versorgt. nein du kannst mir glauben ich habe die aufgaben gemacht." also da hat er mühe. oder ich darf auch nicht hinter seinen thek einfach so. - er will; oder ich darf es ihm nicht sagen wenn ich es mache.

I/ (I schmunzelt)

K/ (K schmunzelt)

I/ da grenzt er sich stark ab? so? das will er für sich behalten?

K/ ja ja das ist, ja. und und aber wenn ich ihn dann wieder frage, jetzt letztes wochenende habe ich gesagt "du kannst du mir, kannst du mir das beispiel zeigen? oder was macht ihr dann in der schule?" oder so. ich habe keine ahnung. und dann geht er wieder holen und zeigt es mir. also es ist unterschiedlich. aber ähm: zu dieser zeit, oder zu der privatschule zeit ist es ziemlich, ausgeprägt gewesen in meinen augen. dass er, dass er eigentlich eine kontrolle nicht zulassen will.

I/ hm hm. ja. - was haben Sie den eindruck gehabt, oder was ist so ihre hypothese? warum ist das so schwierig gewesen für ihn? dass er ähm angst gehabt hat dass dann etwas nicht gut wäre? nochmals etwas machen müsste? anforderungen gestellt werden? oder,

K/ ich glaube - - es ist jetzt einfach eine deutung von mir. dass er, angst gehabt hat, oder das er das gedeutet hat als vertrauenseinbruch. dass äh ich nicht einfach in ihn nicht einfach blindes vertrauen habe. sondern dass ich etwas sehen will.

I/ dass Sie es nach-; also wie dass er sich so ein bisschen überprüft gefühlt hat. so ein bisschen nachprüfen. wo er findet das ist doch gar nicht nötig.

K/ genau,

I/ es ist schon so wie ich es sage.

K/ ja. also ich vermute dass in dieser, -

I/ jawohl. genau das hat natürlich, das ist eben schon ein weilchen her. das ist er sicher noch in der privatschule gewesen. das könnte sein dass das auch von ihm her, ich weiss nicht, da ändert sich manchmal, also vor allem bei den kindern kann es relativ rasch ändern. einfach auch vom alter her. weil sich da sowieso einiges immer wieder sich verändert. dass da so momentane situationen anders aussehen können. - - ja. ich weiss nicht sind von ihnen her noch fragen oder kommentare zu diesen kurven?

K/ - - nein. es ist lustig wie, wie anders das ganze ist.

I/ von ihnen beiden? da:

K/ ja.

I/ die, ja.

K/ also da! da erstaunt es mich muss ich ehrlich sagen - dass diese beiden bögen differieren. weil wenn ich seine fragen angeschaut habe. oder beide, beide bögen miteinander verglichen habe. ich habe die kopien von beiden. also von - von dem wo er bei mir gemacht hat und von dem wo er bei seiner mutter gemacht hat. habe ich den eindruck gehabt das sei das genau! das selbe was er ausgefüllt hat für beide. sogar korrekturen gemacht dass es nachher, gestimmt hat. ich habe, also ich habe den eindruck gehabt für mich er will einfach beiden gerecht werden.

I/ das kann gut sein. weil das ist natürlich, das sind genormte bögen. das kann absolut sein, dass es identisch sind.

K/ und doch verschiedene kurven?

I/ ja es sind genormte bögen. das heisst ähm, ähm diese bögen sind mit ganz! vielen leuten äh durchgeführt worden. und dann hat man normen gegeben. und wenn man das beim vater den selben wert nicht nicht gleich viele punkte gibt. also auch wenn, das selbe kreuzchen heisst nicht das selbe weil die beziehung zum vater einfach anders ist. oder zur mutter.

K/ aha.

I/ weil man annimmt, oder dass man gemerkt hat dass die beziehungen eigentlich ein bisschen anders sind. oder? und dann gibt dieselben anzahl punkte gibt da nicht denselben ausschlag.

K/ ja.

I/ einen ähnlichen aber nicht denselben. oder also beispielsweise eine hypothese ist ähm, dass eben emotional ist häufig die mutter kind beziehung näher. rein + einfach von natur der sache. oder?

K/ durch das wertet man es weniger. +

I/ und durch das, gibt es ein bisschen andere punkte.

K/ so quasi ein gemittelter wert. oder ein,

I/ ja. das ist einfach mit ganz! vielen leuten untersucht und geschaut was ist so, was ähm: ist dann quasi eben der durchschnittsbereich? und wo sind die stärken und schwächen? also

K/ ja das erklärt; also ich könnte jetzt nicht,

I/ aber + das kann durch aus sein. ja ja.

K/ mit voller bestimmtheit sagen sie seien identisch. aber es ist mir aufgefallen als ich das kurz einmal angeschaut habe. weil äh

I/ er will da keine unterschiede machen. ganz gleich

K/ ja ich habe den eindruck ja. also

I/ das kann durchaus sein das heisst eben nicht dass das bild eben nicht ein bisschen anders wird. wobei es ist; natürlich hat es da ausschläge ein bisschen, aber die sind, sie sind gering. also es ist sehr sehr ähnlich. aber ähm dass kann schon sein weil man einfach annimmt dass die beziehung zum vater ein bisschen anders ist in diesem! alter. es ist ja immer noch mit dem alter geschaut.

K/ ja.

I/ da gibt es ja auch. ein kleinkind, also ein kleineres wäre da wieder anders.

K/ ja.

I/ das kann durchaus sein. (I schmunzelt) lustig. hm - gut.

K/ ja. spannend.

I/ (I schmunzelt) ist von ihnen her noch etwas zu diesen bögen?

K/ nein. also ja ich hätte schon eine frage.

I/ fragen Sie nur. also

K/ aus ihrer sicht ist das etwas, bei so etwas ähm,

I/ handlungsbedarf?

K/ handlungsbedarf. ja genau?

I/ ähm - also so wie ich das im überblick anschau überhaupt nicht. erstens mal eben ist das eben auch eine momentaufnahme. vielleicht haben Sie gerade noch, man hat ja manchmal wenn man so fragen beantwortet irgend ein beispiel im kopf. oder? was gerade gelaufen ist? und so. gerade so "ah jetzt ist heute wieder mühsam gewesen wie er diese aufgaben nicht gezeigt hat." oder so? kreuzt man es anders an. ähm es sind vielleicht einfach themen die, die äh sagen wir einmal ähm ein bisschen mehr aufmerksamkeit brauchen. oder so? oder es sind vielleicht themen die wie ein bisschen schauen was passiert. oder? also ist es wirklich für ihn schwierig wenn es jetzt bei, bei der mutter von simon, wenn es neue situationen, wenn es darum geht sachen neu zu regeln? ist das wirklich schwierig mit ihm? man könnte mal schauen wie macht er das? oder? oder gibt es häufig rollenkonflikte? oder sind so kontrollen, ist da wie könnte man das vielleicht erleichtern? dass es für ihn auch besser ist? wobei wenn man das jetzt anschaut, oder er ist ja zufrieden. also (I schmunzelt)

K/ ja. ja eben.

I/ also das ist auch noch etwas ähm häufiges. oder? gerade die kontrolle ist etwas typisches auch für das alter. also es hat dann auch noch so diese alters- ähm, diese alterskomponente. mich dünkt es es sind eben vielleicht themen wo, wo man überlegen könnte, braucht es da ähm, äh ein bisschen eine veränderung? aber nicht dass es alarmierend ist oder so.

K/ ok. also es ist ja, das ist ja meine! einschätzung. oder?

I/ genau.

K/ von dem her. + und das /

I/ und das ist seine. + (I schmunzelt)

K/ äh das! ist ja eigentlich wesentlich. ich müsste an mir selber etwas ändern, dass ich die, dass ich es anders einschätzen würde. oder schlussendlich.

I/ dass sie es, dass sie d-

K/ aber eben das ist nicht nötig. ich kann mit dem gut leben.

I/ (I schmunzelt) genau. das ist quasi ihre zufriedenheit? ja.

K/ ja.

I/ das ist richtig. ja. und das ist seine zufriedenheit. hm

K/ ja das ist von dem her; ja das ist äh, eigentlich, falsch! gefragt gewesen.

I/ - ja-a ich glaube ihre deutung ist richtig. genau. (I schmunzelt) hm wobei ich muss sagen also, äh es ist relativ kompliziert für die kinder in diesem alter. also es ist wirklich schwierig. oder? das so zu reflektieren können und so. also,

K/ das ist in jedem alter schwierig. (K schmunzelt)

I/ ist in jedem alter schwierig. das ist richtig. und da gibt es einfach bei den kindern ähm, kann dann das, die momentane situation sehr sehr stark hinein kommen. weil sie einfach noch nicht so gut abstrahieren können vom moment. einfach das ist ein- eine reifefrage. aber es ist auch für erwachsene schwierig, das stimmt. (K schmunzelt) gut, jetzt schaue ich auf die uhr und sehe es ist schon sehr spät. jetzt müssen sie mir - jetzt müssen sie ein bisschen sagen, also ich will sie nicht über, über gebühren beanspruchen. ähm

K/ ich habe nichts mehr vor heute.

I/ dürfte ich ihnen diese fotos noch zeigen?

K/ ja ja klar.

I/ (I schmunzelt) - - gut, mit welchen wollen wir anfangen? angenehm oder unangenehm?

K/ spielt keine rolle. aber auf jeden fall unten.

I/ unten? (I schmunzelt)

K/ hm

I/ da sind die unangenehmen? nein, die angenehmen.

K/ das sind die unangenehmen.

I/ die unangenehmen. gut. (I schmunzelt)

K/ ähm, die vier; sie wollen hören warum es unangenehm ist, nehme ich an.

I/ hm genau.

K/ - die vier ist für mich unangenehm, weil ich mit trostspenden immer mühe gehabt habe. und da geht es, also es-es hat einen angenehmen aspekt darin. dass das kind das eine trost bekommt. aber äh das trostspenden, das für mich einfach sichtbarer ist. ist ähm, finde ich als unangenehm. der - simon ist eigentlich die einzige person wo ich wirklich gut trost spenden kann.

I/ hm hm ja. jetzt ist das in der schule!. also so schulsituationen. ist das für Sie etwas schönes wenn so sachen sind? oder ist das auch unangenehm dann? dass so,

I/ äh es ist auch beides. also dass das überhaupt ein kind weint, in der schule ist natürlich unangenehm. und ähm - dass es getröstet werden muss!, angenehm wieder ist, äh dass es eben getröstet wird. dass es in der schule wo es ja weg ist von von der familie die immer ein interesse hat um das kind zu trösten, dass es trotzdem getröstet wird. + das ist angenehm.

I/ das ist eigentlich etwas angenehmes. ja. + hm so mehr so aus eigener erfahrung etwas unangenehmes. die situation an und für sich dass das kind das bekommt das ist angenehm?

K/ ja ich habe immer mühe mit äh so situationen. ähm, ich schaue auch ein bisschen wie wie wirkt es auf mich? ich habe äh, seit - seit der scheidung oder seit der trennung habe ich das wasser ein bisschen weiter vorne als früher. und ähm, so situationen die, die berühren mich sehr stark. und das merke ich. und entsprechend habe ich da auch eher wieder bei den unangenehmen hingelegt.

I/ jawohl. hm

K/ - nummer acht. das ist ähm, gewalt. und also ich sehe da das kind das die faust macht und zuschlagen will. oder vielleicht am zuschlagen ist. und für mich ist gewalt etwas wirklich unangenehmes.

I/ hm jetzt ist das im schulzimmer drinnen.

K/ - - ähm, für mich ist das unabhängig davon dass das in einem schulzimmer ist. - - es ist, es ist eine wut die, die sich nicht, nur ausdrückt durch, durch die diskussion. sondern einfach wirklich durch; für für mich ist das kind das da zuschlagen will hilflos. und, und das ist etwas unangenehmes. ein hilfloses kind.

I/ jawohl. die hilflosigkeit. hm das das kind da hat?

K/ ja.

I/ ja. und so hat äh, die lösungen mehr auf äh auf dem verbalen passieren würden? also, oder de-den konflikt austragen? so muss ich sagen.

K/ ja. oder äh, ja es ist offensichtlich ein konflikt.

I/ wahrscheinlich. hm ja.

K/ oder dass es das nicht kann, nicht damit umgehen kann. das ist verständlich aber, eben eine unangenehme situation.

I/ hm - - das ist auch unangenehm? die sieben?

K/ ja. aus meiner sicht ist die sieben, ein kind das gelangweilt ist. schaut schon ein bisschen nach vorne aber so mit halben interesse. und das ist jetzt im zusammenhang mit dem simon empfinde ich das als unangenehm.

I/ jawohl. können Sie sich vorstellen dass hin und wieder der simon manchmal vielleicht ein bisschen ein bisschen so ins schulzimmer geschaut hat?

K/ ja das kann ich mir sehr gut vorstellen.

I/ jawohl. hm und er hätte dann mehr, also er hätte mehr tempo gebraucht und herausforderungen? der simon? an seiner stelle jetzt da?

K/ - ja. mehr, mehr arbeit wo er arbeiten hätte können oder wo er gepackt! gewesen wäre. also es ist schon so, das-das kind das wirkt schon auch aufmerksam. das schaut schon nach vorn. und vielleicht läuft ja vorne links auch irgend etwas das, das ihn eigentlich interessant dünkt. also er wirkt schon nicht ganz gelangweilt. aber nur schon wenn man so dasitzt ist das schon eher eine gelangweilte haltung.

I/ geht es so ein bisschen unbeteiligt? also sich nicht angesprochen fühlen? klingt das noch so ein bisschen an, das Sie auch beim simon hin und wieder so gekommen ist. dass er sich häufig nicht an- dass man ihn wie nicht angesprochen hat. so? nicht wahrgenommen. nicht; geht es ein bisschen in diese richtung?

K/ es könnte in diese richtung gehen. ja. - ja. vielleicht zu wenig stark eingebunden.

I/ hm zu wenig stark eingebunden. ja. ja. und das ist auch noch einmal eine unangenehme?

K/ ich empfinde; für für mich stimmt diese runde nicht. die nummer sechs, es sind, alle sitzen am boden, und reden eigentlich miteinander. also ich glaube das ist die idee. sie reden nicht wirklich. und ein mann sitzt auf dem stuhl. und das stört mich. der müsste auch am boden sitzen. der- der erhebt sich über die anderen. das ist er sich wahrscheinlich nicht bewusst. ich nehme an aus bequemickeit. aber es stimmt dann einfach das niveau nicht.

I/ jawohl. es gibt ein gefäll.

K/ ja genau. und dass ist unnötig und, ich glaube nicht dass das dazu beiträgt dass es besser geht in dieser runde. und darum empfinde ich das als unangenehm. also von dem her. diese situation könnte man verbessern. in dem er + hinunter sitzen würde.

I/ in dem er hinunter sitzen würde. +

K/ ja.

I/ ja. also da wird eigentlich das was man vielleicht erreichen will! dass man da zusammen redet nicht erreicht, oder erschwert durch das dass er da so ein gefäll ähm generiert. durch das er oben sitzt?

K/ ja.

I/ gut. dann haben wir da aber doch noch ein paar, da haben wir noch ein paar angenehme.

K/ ja. die nummer eins. da läuft etwas. das gefällt mir. die die kinder die arbeiten miteinander. die erklären einander sachen. sie haben den plausch. eines grinst und so. ich empfinde das als eine angenehme situation.

I/ ja. - wenn Sie denken das ist eine lektion? also nehmen wir an es ist im rahmen einer lektion? gibt es da irgendwie für Sie irgendwo eine grenze von dieser art von unterricht?

K/ es gibt äh eine grössen!grenze meiner meinung nach. das sind jetzt fünf kinder die, die da zusammen sitzen. und das geht wahrscheinlich gerade noch gut. es ist allerdings schon dort, die gefahr dass ein kind vielleicht nichts sagt oder so. das das scheint; also ein kind das sieht man nicht. aber die andern vier, ähm, habe ich das gefühl die die sind alle dabei. die sind alle eingebunden.

I/ hm aber die gefahr dass eines untergehen könnte, nicht wahrgenommen werden von der gruppe.

K/ ist schon bei fünf, ist bei fünf schon gegeben.

I/ jawohl. ja. und die grenze wäre dann; also das würde da heissen dass der lehrer schaut dass es da nicht grössere gruppen, dass nicht zu grosse gruppen auch gemacht werden für so themen?

K/ ja. ich meinte das wäre, das wäre noch wichtig. zumal es dann auch viel zu laut wird. also das einzelne kann sich dann gar nicht mehr verständlich machen. und wird dann irgendwann abhängen.

I/ hm ja hm

K/ die nummer zwei. - - ähm, angenehm finde ich daran, dass es findet auch ein ein betrieb statt. gut es sind nicht alle voll! interessiert. es hat auch ein kind das eher gelangweilt, oder zwei kinder die sogar eher gelangweilt sind. und

I/ aber es läuft noch viel? es ist noch so ein bisschen

K/ das was läuft das gefällt mir. und darum habe ich das jetzt als angenehmes bild empfunden. wie die meisten bilder hat es unangenehme und angenehme aspekte.

I/ jawohl. aber so ein bisschen das wo, dass da auch noch so ein bisschen betrieb ist?

K/ ja. also mich dünkt da, das sei eine klasse in der eigentlich alle eingebunden wären die,

I/ ja. hm

K/ ja. - -

I/ hm dann haben wir da diese noch.

K/ die nummer zehn finde ich als angenehm. ähm - - es es es kommt aus dem persönlichen heraus auch. also und ich habe jetzt noch gerne wenn, wenn der simon mir die hand gibt. wenn wir irgendwo durch eine menschenmenge hindurch läuft oder so. er macht das immer noch ab und zu. und je nach dem auch wie wie ich meine st- meine hand gerade habe also wenn ich sie so schräg von mir weg hebe dann eher als wenn ich sie sonst wo habe. aber äh ich finde es als angenehm. das ist verbindend zwischen dem kind und dieser frau. ich weiss nicht ist das mutter? oder ist das?; wahrscheinlich ist das die mutter.

I/ hm wahrscheinlich.

K/ es könnte ja auch die lehrerin sein. aber, ähm

I/ dass da noch so eine verbundenheit da ist wo es da hm sich aufgehoben fühlen. auch so ein bisschen?

K/ ja. und zwar in beiden richtungen. ich fühle mich auch aufgehoben wenn mich, wenn mir der simon die hand gibt.

I/ ja. gegenseitig?

K/ ja. das empfinde ich als angenehm.

I/ hm ja. dann haben wir da noch diese /

K/ die nummer fünf das gefällt mir. da läuft ganz! viel.

I/ (I schmunzelt) hm

K/ ähm:

I/ es ist lebig?

K/ es ist lebig. ja. mich dünkt es bei jedem ein bisschen etwas anderes wieder. aber äh, aber doch! jeder hat seine aufgabe und-und macht etwas. und es scheint mir auch ein interessantes schulzimmer zu sein, wo es da hat.

I/ gibt es da das sch-; nehmen wir an, das ist in, das ist eine lektion. also nicht in der pause oder so. ähm hat es da irgendwie grenzen von so einer art von unterricht? ist ja eine bestimmte form + von einem lebendigen unterricht.

K/ jetzt gibt ähm + da ist die ganze klasse, ich sehe da zwö- zehn kinder darauf. die sind alle, alle beschäftigt. also es wirkt keines! langweilig. und von dem her gibt es eigentlich nicht eine grenze von der menge!. jetzt da. aber es gibt sicher eine zeitliche grenze. ich meinte dass man mit dem ein stück weit auch - lärmig aussehend, also ich habe das; das ist rein nur ein gefühl. ich kann das nicht äh

I/ ja genau. man hört es nicht. aber es könnte noch so ein bisschen lärm sein. wenn sie da rascheln und machen und so.

K/ ähm könnte ich mir jetzt vorstellen, dass es wichtig wäre, dass man das zeitlich begrenzt.

I/ ja. dass nicht zu lange! einfach weil es einen relativen lärmpegel haben könnte. wenn alle so „herumnuschen“ und etwas machen.

K/ es wirkt ein stück weit eben auch chaotisch. und ich glaube ein chaos ist schon gut zwischen durch. es darf aber nicht nur! chaos sein. und darum auch die zeitliche begrenzung.

I/ dann braucht es dann irgendwann wieder mehr struktur?

K/ ja.

I/ und ein bisschen etwas leiseres? ja. die haben da vielleicht eine ähnlichkeit? (I schmunzelt)

K/ ja genau. das sind, das sind auch die letzten zwei die drei und die neun. die ich äh, ausgewählt habe zu den angenehmen. ich bin mir da nicht ganz so sicher gewesen. einerseits ist es ein stück weit überwachung. andererseits natürlich unterstützung. und ich meinte dass das angenehme überwiegt. also dass äh die unterstützung, ähm, die hilfe ich gehe davon aus es ist hilfe zur selbsthilfe. also beim drei. dass das mädchen das etwas macht de- der lehrer, schaut ob dass der richtige weg geht. aber das mädchen ist eigentlich selbstständig am arbeiten.

I/ jawohl. hm also er macht es nicht für das mädchen. wäre hilfe zur selbsthilfe.

K/ ja genau.

I/ sondern hilft ihr dass sie es selber kann, machen.

K/ ja.

I/ überwachung? da klingt natürlich wieder ein thema das Sie von simon her kennen? wär, sind so situation denken Sie für ihn eher unangenehm? da würde er sich, fühlt er sich
(nichts mehr aufgenommen!)

Transkriptionsprotokoll***Transkriptionskopf***

Projekt: Nationalfondsprojekt «Erziehung und Bildung hochbegabter Kinder und Jugendlicher», Teilbereich Familie

Name des Transkripts: 3094mu

Datum der Aufnahme: 02.10.2003

Teilnehmende: Irène Hüsler I/
Mutter K/

Gesprächstyp: halbstrukturiertes Interview

Angaben zu Auffälligkeiten der Sprechenden:
keine Auffälligkeiten

Angaben zu sonstigen Auffälligkeiten:
keine Auffälligkeiten

Name der Transkribentin: Simone Schoch

Datum der Transkription: 18.01.2004

Datum des Kontrollhörens: 22.01.2004

Gesprächstranskript

Teil 1:

I/ also eineinhalb jahre haben Sie gesagt ist rosmarie jetzt in der, in der privatschule. was hat dazu geführt dass sie jetzt dort ist?

K/ es sind nicht vorwiegend die schulischen probleme gewesen im sinn von leistungsprobleme sondern letzten endes sind soziale probleme gewesen die dazu geführt haben.

I/ jawohl.

K/ sie hat in der: ersten klasse ist von dieser lehrerin damals angemeldet worden für das universikumprojekt.

I/ hm also die lehrerin hat das relativ schnell gesehen, dass das

K/ sie hat das erkannt weil sie einfach bereits in der ersten klasse problemlos mal gerechnet hat. und auch andere sachen wo sie im mathematischen bereich klar weiter gewesen ist.

I/ ja. vor allem, ist das vor allem gewesen auf, + mathe.

K/ es ist vor allem im mathematischen bereich. also; ja. und äh in der zweiten klasse hat es leider einen lehrerwechsel gegeben einen lehrerinnenwechsel. die neue lehrerin hat relativ wenig verständnis gehabt dafür dass da rosmarie jetzt in diesem universikumkurs ist. und hat dann sachen gesagt wie beispielsweise "was meint unsere genie dazu?" auch andere sprüche die einfach sehr fehl am platz gewesen sind in diesem moment. worauf rosmarie nicht mehr ins universicum wollte. mehrere gespräche sind erfolglos geblieben mit

dieser lehrerin. der schulpsychologische dienst hat eine abklärung verweigert. sie haben den eindruck gehabt es sei offensichtlich dass das kind eine hochbegabung habe im mathematischen bereich das müsse man nicht abklären. und die lehrerin hat das aber anders! gesehen und hat dann ganz ein haufen belege gebracht an einem gemeinsamen gespräch dass das nicht so ist. dass rosmarie fehler macht. auch im im rechnen. ich habe dann versucht zu erklären dass das für sie kein rechnen mehr ist sondern einfach nur noch ausfüllen. und dass entsprechend einfach auch fehler passieren weil sie es einfach „schludrig“ macht weil es ihr stinkt. weil wir dort keine einigung erzielen konnten, haben dann extern abklären lassen. wir haben sie dann selber abklären lassen weil der schulpsychologische dienst uns dreimal! abgewiesen hat. I/ hm haben Sie das äh nachvollziehen können? das diese abweisung? also dass das abgelehnt worden ist? indem sie ja zwar gesagt haben "es ist offensichtlich a- und darum ist es nicht nötig." ist das für Sie K/ nein ich konnte es überhaupt nicht nachvollziehen. aber nachdem ich dreimal mit dem herr keiser am telefon geredet habe bin ich dann auch sauer gewesen und habe gefunden mit euch will ich jetzt gar nie mehr etwas zu tun haben. also ich habe gefunden da! habe ich auch kein vertrauen mehr. wir haben miteinander ein gespräch gehabt. er hat das so gesagt. ich habe ihn mehrere male am telefon gebeten darum dass man diese abklärung doch macht damit ich etwas schriftliches habe um dieser lehrerin zu sagen "es ist! wirklich so. ich bilde mir das nicht nur ein." und äh nachher habe ich gefunden das das bringt mir nichts. also jetzt muss ich einfach handeln. oder?

I/ jawohl.

K/ s- und es ist dann so gewesen dass die, die frau chumachenco ist das gewesen die dann die abklärung gemacht hat. dort ist klar herausgekommen dass sie im mathematisch-logischen bereich ungefähr drei jahre weiter ist als die anderen kinder in ihrer klasse.

I/ jawohl. also massiv.

K/ massiv darüber hinaus. aber, im sprachlichen bereich wäre sie im schnitt gewesen. es ist wirklich! nur! um den logisch-mathematischen bereich gegangen. und sie hat dann, rosmarie hat von sich aus gefunden sie wolle überspringen. sie wolle weg von dieser lehrerin. sind dann dort auch noch andere sachen passiert wo rosmarie schau- sehr grosse mühe gehabt hat damit. ich denke ein stück weit auch auf auf grund von ihrer hochbegabung hat sie zwischenmenschliche probleme erkannt! die diese lehrerin gehabt hat mit kindern. wie sie mit den kindern umgegangen ist. wo andere kinder vielleicht weniger begriffen haben.

I/ jawohl. sie hat mehr gesehen so. mehr wahrgenommen.

K/ mehr wahrgenommen, mehr gespürt. es ist zum beispiel so gewesen dass die lehrerin da ein system gehabt hat in der gruppe! die aufgaben retour zu geben und jedem kind vor der gruppe zu sagen "du hast das! falsch gemacht und musst das und das verbessern." und rosmarie hat das als eine massive! blosstellung erlebt. und extrem! darunter gelitten.

I/ ja. obwohl es ja sie nicht so betroffen hat? oder hat es sie auch betroffen?

K/ zum teil hat es sie auch betroffen. mit der zeit ist es einfach so gewesen dass sie wollte dass ich alles korrigiere damit sie ja! keinen fehler hat.

I/ jawohl. damit sie nicht mehr betroffen ist. ja.

K/ damit sie nicht mehr betroffen ist. also es hat sie extrem gestresst. das sind jetzt einfach ein paar sachen die dort so gelaufen sind. und weil rosmarie dann unbedingt! überspringen wollte, ich weiss nicht einmal wer! ihr das erzählt hat dass man das kann. und diese psychologin gefunden hat das wäre eine möglichkeit und das kann sie schaffen haben wir dann den entsprechenden antrag gestellt. der gleichzeitig aber mit dem gesuch dass man sie unterstützt im deutsch dass sie dort nachhilfe bekommt. weniger mathematikstunden dafür mehr deutsch. am gesuch dass sie überspringen kann ist statt gegeben worden. auf das andere sind sie gar nicht eingegangen. in der dritten klasse habe ich dann mehrmals gespräche gehabt mit dieser lehrerin dort. ich gebe zu ich habe! dort auch recht angst gehabt dass sie wieder zurückfallen könnte. dass es doch nicht klappt. also im gegensatz zur rosmarie bin ich nicht so euphorisch gewesen und habe, grosse ängste gehabt.

I/ ja. und für rosmarie sie hat das lässig gefunden?

K/ sie hat es lässig gefunden. für sie hat das gestimmt. und ich glaube, ähm sie hat auch ich würde sagen im deutsch erstaunlich gute noten nach hause gebracht. und da habe ich gefunden ja gut in dem fall sie packt das. dann hat's hat sie ja dann ein halbes jahr später gerade wieder einen wechsel gehabt in die vierte klasse. und dort; sie ist das erste kind gewesen in diesem schulhaus das übersprungen hat. dort sind die klassen neu gemischt worden. sie hat das pech gehabt dass sie aus unserem quartier aus unserer siedlung das einzige kind gewesen ist in der einen klasse und alle anderen mädchen, also nicht das einzig das einzige kind aber das einzige mädchen. alle andere mädchen sind in der parallelklasse gewesen. und s- durch das hat sie wie die freundinnen verloren die sie vorher gehabt hat. das ist ein bisschen schwierig gewesen für sie. in dieser klasse hat es schnell einmal angefangen damit dass gewisse gruppen sich gebildet haben und einzelne kinder ausgelassen worden sind. zu erst ist das nicht! rosmarie gewesen. es ist ein anderes mädchen gewesen. die ist dann aber weggezogen ein halbes jahr später und dann hat man angefangen

rosmarie zu mobben. ich habe das, nicht sehr ernst genommen am anfang. ich habe gedacht ja komm wie das ist mit diesen kindern. + die haben immer wieder einmal „lämpfen“.

I/ das kommt und geht. +

K/ genau das gehört dazu. es hat sich dann aber massiv verstärkt. also das sind, ganz perfide sachen passiert wie niemand darf die jacke neben sie hin hängen. wenn irgendwelche gruppenarbeiten gewesen sind ist sie immer alleine da gestanden. äh im turnen ist sie als letzte gewählt worden. einfach so wirklich, I/ massive

K/ massiv über das ganze ding hin. auch in der pause ist sie immer alleine gewesen. und, sie ist dann mit den leistungen auch extrem zurückgefallen.

I/ ja. ja. wie hat da die schule reagiert auf diese situation? + also sind ja massive geschichten

K/ es ist ganz ein ju- + ja. es ist ganz ein junger lehrer gewesen. und ich habe sehr viele gespräche gehabt mit ihm. aber er hat das wie nicht in den griff bekommen. also;

I/ hm hat es zwar erkannt. + er hat das gesehen dass das ein problem ist

K/ hat es erkannt. hat es auch gesehen. + hat aber auch immer wieder gesagt das liege wahrscheinlich am jungen alter von rosmarie. also er hat es dann auch ein bisschen auf das überspringen und auf das jünger sein als die anderen zurückgeschoben. obwohl sie ja vom geburtstag her eigentlich nur ein monat jünger ist als das jüngste quasi das noch in diesem jahrgang sowieso dabei gewesen ist.

I/ jawohl. ist sie anfangs sommer? ja.

K/ sie ist ein juni-kind ja. das ist so ein bisschen sein grund gewesen. aber ähm es ha- es ist einfach immer schlimmer worden.

I/ jawohl ja. was haben Sie den eindruck gehabt mit was es zu tun hat? hat es irgend im: weiteren sinn etwas mit mit ihrer hochbegabung zu tun dass das so gekommen ist? oder was ist so ihrer, vielleicht auch erklärung gewesen oder hypothese für diese situation?

K/ - - ich weiss es ehrlich nicht. also, dazumal habe ich schon das gefühl gehabt dass es zu tun hat zu tun gehabt hat damit dass sie die erste gewesen ist die übersprungen hat und dass auch ein gewisser neid dahinter gewesen ist.

I/ so eine besondere rolle so quasi. ja. + nicht von ihrem alter her? oder emotionalen alter her? oder so?

K/ aber im nachhinein; + nein. habe ich nicht wirk- nein habe ich nicht den eindruck gehabt.

I/ ja. mehr so ein neid. so ein sie hat ein bisschen et- etwas besonderes dürfen in diesem schulhaus das andere nicht durften.

K/ ja. mehr auf diese art. aber im nachhinein nach dem ich mich auch ein bisschen in dieses thema hineingelesen habe muss ich sagen es ist es gibt offenbar kein muster. es kann jedes! und überall! und jeden! treffen. also absolut zufällig.

I/ abso- ist das einfach von der konstellation her möglich aber hat nicht mit ihrer;

K/ hat nichts mit ihrer persönlichkeits zu tun. also es hätte auch irgend jemand anderes sein können.

I/ jawohl. aber das ist massiv gewesen in diesem fall.

K/ es ist massiv gewesen. es ist so massiv gewesen dass sie dann im herbst von der fünften klasse, depressionen gehabt hat. ich bin beim arzt gewesen und habe dann; und er hat dann mir ein antidepressiva auf homöopathischer basis zwar verschreiben wollen. und dort habe ich sagen müssen "jetzt muss i- muss etwas gehen. also es kann ja nicht sein dass ich ein zehnjähriges mädchen damals mit antidepressiva behandle."

I/ und sie immer noch in dieselbe schule geht. oder in die gleiche klasse.

K/ ja. nein das kann nicht sein. also, noch einmal eine versetzung ist nicht in frage gekommen. und der lehrer hat dann dazumal gemeint ja vielleicht sei sie ja einfach überfordert und ob wir nicht wollen sie die fünfte wiederholen zu lassen. und dort habe ich gefunden jetzt müssen wir einfach aufpassen. und habe dann von der frau chumachenco ich habe dann mit ihr noch einmal geredet habe ihr noch einmal angerufen. die information bekommen eben dass es die privatschule gibt. und so bin ich darauf gekommen. und so haben wir sie dann eigentlich, sehr! schnell konnte sie dann wechseln.

I/ jawohl. ja. hm wie hat sich das jetzt ausgewirkt? i- i- jetzt muss ich gerade noch einmal fragen sie ist jetzt immer noch in der privatschule?

K/ hm

I/ ja. jetzt ist sie in der sechs- also jetzt wäre sie so am schluss quasi. jetzt macht sie noch das jahr fertig wahrscheinlich.

K/ ja genau.

I/ ja. wie hat sich das jetzt ausgewirkt? das ist ja, m- da hat sie einen rechten rucksack gehabt vom sozialen her in diesen fall an erfahrungen! an negativen.

K/ sie hat sich sehr sehr fest gefreut auf der einen seite. hat aber auch grosse angst gehabt dass ihr das wieder passiert. ähm, am anfang ist! es dort auch dann wirklich wieder passiert aber vor allem darum weil, in der privatschule! ist dann eigentlich ausgekommen dass auf grund von dem ganzen stress den sie gehabt

hat eigentlich von mitte zweiter an dass sie im deutsch mehr oder weniger stehen geblieben ist. mich! hat das sehr geärgert. mich hat das vor allem darum geärgert weil das sind sachen die ich einfach nicht erkennen kann. und ich finde das ist auch nicht meine aufgabe.

I/ ja. + sondern das ist die schule eigentlich die schauen muss.

K/ also da bin ich dann; + ja. da bin ich dann auch hässig gewesen mit diesen lehrkräften die sie gehabt hat dass man das nicht erkannt hat früher und dass man da nichts gemacht hat. das hat auch mit das hat mit dem sozialen stress auch zu tun gehabt. ich denke wenn das normal gelaufen wäre, wäre das feh- also d- d- die probleme wären auch nie so riesig gewesen. und ähm jetzt in der privatschule hat sie das aber alles aufschaffen können und es geht ihr jetzt wirklich gut.

I/ ja.

K/ also auch die probr- probleme die sie dann dort am anfang gehabt hat dass sie wirklich so ein bisschen, eine sonderstellung gehabt hat weil sie, im deutsch so massiv hinten drein gewesen im vergleich zu den anderen. das hat sie aufschaffen können. also, ja. das ist wirklich gut gelaufen.

I/ jawohl. ja. vom sozialen her? hat sie jetzt dort kolleginnen gefunden? oder kolleg- wahrscheinlich mehr mädchen. hä?

K/ ja. sie hat jetzt glück in der roten gruppe. es hat ja sehr wenige mädchen dort. in der roten gruppe sind sie jetzt wirklich in dieser klasse jetzt fünf. und äh das genießt sie jetzt auch dass mehr mädchen sind. es geht ihr jetzt wirklich gut. ich denke die neue „mischung“ jetzt dieses jahr ist auch nicht schlecht. letztes jahr ist es noch schwierig gewesen weil es hat! ein paar buben gehabt die es: ich glaube den lehrkräften nicht einfach gemacht haben. das ist (K schmunzelt)

I/ ist glaube ich so ja. (I schmunzelt) hm

K/ und das ist dann hat dann zum teil zu rechten unruhen auch in der klasse geführt wie sie mir erzählt hat. also vor allem in gewissen stunden wo es dann wirklich schwierig gewesen ist. und wo sie sich dann auch genervt hat. und wo es dann auch nicht so lässig gewesen ist. aber ähm ja.

I/ aber jetzt geht es ihr viel besser.

K/ jetzt geht es gut.

I/ was denken Sie ähm ist so besonders an der privatschule das ihr entgegen kommt? also was was ist so das wo sie wo jetzt eben so den unterschied auch bewirkt hat äh für rosamaria?

K/ - also auf jeden fall die kleinklassen.

I/ ja. das kommt ihr entgegen weil es nicht zwanzig oder fünfundzwanzig kinder sind?

K/ ja ich denke das kommt ihr sehr entgegen.

I/ ja. also dass sie, dass sie mehr von der lehrperson hat? dass sie näher bei der lehrperson ist? mehr quasi anspruch auch hat weil irgendwie weniger kinder sind? oder was ist so dass die kleinklasse; oder dass einfach weniger kinder auch sind wo;

K/ ich glaube weniger stress. ich habe das gefühl wenn mehr kinder sind, wenn man nicht eine ganz gute gruppe hat ist das auch ziemlich viel stress für jedes kind in der gruppe.

I/ jawohl.

K/ und je weniger kinder das sind je weniger reibungen kann es auch geben aneinander. je weniger verschiedene leute hat es herum und je besser läuft das auch. also, ich glaube dort liegt vieles. und das andere wo ich auch denke, man kann besser auch auf die einzelnen bedürfnisse eingehen. also es ist möglich gewesen mit der rosamaria obwohl sie dort quasi in die fünfte klasse eingestiegen ist deutsch stoff nach zu holen von eineinhalb jahren die ihr gefehlt haben. neben dem das sie ganz normal weitergegangen ist in den anderen fächern. das sind sachen wo dann in einer öffentlichen schule nicht! möglich sind.

I/ jawohl. also wo man sehr individuell schauen kann. wo steht das kind? und dann auch so das programm machen.

K/ ja.

I/ ja. und das ist dann auch gu- hat sie auch gemerkt jetzt geht es vorwärts. so? hat ihr das auch noch ein gutes gefühl gegeben?

K/ das hat ihr auch schub gegeben. sie hat immer wieder rückfälle wo sie dann das gefühl gehabt hat; (natel klingelt) entschuldigung.

I/ macht nichts. (I schmunzelt)

K/ (natelgespräch) tut mir leid. ich habe es eingeschaltet wegen meinen kindern. beziehungsweise wegen dem hort.

I/ ja. (I schmunzelt) ähm also das so das individuelle das ist ihr das kommt ihr entgegen und hat ihr jetzt so ein bisschen schub gegeben.

K/ ja. ja. auf jeden fall.

I/ äh Sie haben gesagt eben das ist schon äh die schulpsychologie hat schon früh gesagt "ja das ist ja klar dass sie da hochbegabt ist im mathematischen. das muss man gar nicht abklären." wie ist das für Sie

gewesen? so die, so die quasi bis das klar gewesen dass sie wirklich weiter eben Sie haben gesagt drei jahre voraus ist im mathematischen. haben Sie das auch schon immer gedacht gehabt? oder ist das /

K/ nein. nein das habe ich nicht gedacht.

I/ (I schmunzelt)

K/ (K schmunzelt) ähm sie ist meine erste tochter gewesen. ich habe auch gar keinen vergleich gehabt. wo sie das erste mal mit vier bei so einem offroad-auto gelesen hat vier mal vier und gesagt hat "mami gell das gibt sechzehn." bin ich zuerst einmal; habe ich mir nicht weiter etwas dabei gedacht. "ja stimmt gibt sechzehn." aber, den vergleich habe ich dann eigentlich erst mit einem nachbarskind gehabt wo sie in den kindergarten gekommen sind. weil sie dort bereits problemlos bis zwanzig gerechnet hat. und auch + der kindergärtnerin ist das aufgefa-

I/ im kindergarten? +

K/ im kindergarten. auch der kindergärtnerin ist das aufgefallen. wir haben dann auch einmal mit ihr diskutiert ob man sie soll ein jahr früher einschulen. und ich habe wie gefunden, ich will ihr die zeit eigentlich lassen. also ich habe da nicht so eine notwendigkeit gesehen.

I/ hm ja. was haben Sie den eindruck gehabt so vom gefühlsmässigen und sozialen ist sie da hat sie da gut hinein gepasst? oder ist auch dort schon ein bisschen weiter gewesen als die anderen?

K/ - - habe nicht das gefühl gehabt dass sie weiter gewesen ist. ich habe das gefühl gehabt dass sie sich da einfach normal entwickelt hat.

I/ ja. sie hat einfach so etwas, das mathematisch einfach so als, + eine spezielle

K/ ja. ein unglaublich logisches denken. also wenn es darum gegangen ist guetzli zu teilen dann äh da ist sie immer an vorderster front dabei gewesen schon eben schon im kindergarten. also, das ist (K schmunzelt); ich habe jeweils grinsen müssen wenn sie ausgerechnet hat "da drinnen hat es so und so viele guetzli das macht für jedes so und da bekommst du auch noch zwei mami". als- (K schmunzelt) das sind so;

I/ hm so sachen wo schon überraschend sind natürlich in diesem alter.

K/ ja aber eben ich habe wie nicht + ein vergleich gehabt.

I/ nicht ein vergleich gehabt. ja +

K/ also ich konnte nicht sagen das ist jetzt hochbegabt oder so. sie hat das einfach gekonnt. aber, ich habe mir da nicht gross dabei etwas gedacht. und auch als die kindergärtnerin gekommen ist und gefunden hat sie sei eben schon relativ weit und ob ich mir da einmal, ob wir uns nicht darüber gedanken machen wollen. ist für mich eigentlich ziemlich klar gewesen nein ich finde das nicht. also,

I/ ja.

K/ sie darf jetzt noch einmal ein jahr in den kindergarten und dann;

I/ und dann geht es dann: in die schule und so.

K/ ja.

I/ ja. konnte sie dann schon lesen als sie in die schule gekommen ist?

K/ nein konnte sie nicht.

I/ ja. das hat sie dann gelernt.

K/ das hat sie dann gelernt.

I/ aber rechnen konnte sie.

K/ sie hat sehr schnell gelernt zu lesen.

I/ hm

K/ ähm sie hat, die haben mit so einem lehrmittel angefangen wo sie nicht von anfang an alle buchstaben haben. und trotzdem hat sie aber innerha- also bis zu den herbstferien eigentlich alle buchstaben beherrscht. das ist am anfang ist es extrem schnell vorwärts gegangen. und nachher aber wo es um das zusammensetzen gegangen ist von diesen wörter, dort hat sie dann mühe gehabt. also, es ist wie was man nicht mehr logisch nachvollziehen das ist nicht mehr so schnell gegangen. was übung gebraucht hat.

I/ ja. das hat sie dann, + einfach auch ein bisschen übung quasi gebraucht.

K/ ja da hat sie auch; ja.

I/ ja. wann ist dann so für Sie; äh ist das dann für Sie eine überraschung! gewesen wo es dann so, irgendwann doch schwarz auf weiss gewesen ist dass sie dort besonders begabt ist i- im logisch- logischen denken. ist das für Sie dort noch eine überraschung gewesen? oder auch eine erleichterung?

K/ ja.

I/ oder oder ein erschwernis?

K/ es ist beides gewesen. nein es ist beides gewesen. ich bin ich bin überrascht gewesen. es ist eine erleichterung gewesen also dass ich mich bestätigt gefühlt habe. weil ich wirklich dort zu dieser zeit dann eigentlich intuitiv gespürt habe dass sie dort weiter muss sein als die anderen. weil ich dann den vergleich mit anderen kinder gehabt habe. und anderer seits aber ist es auch ein bisschen ein schock gewesen weil ich irgendwo nicht gewusst habe "kann ich dem überhaupt gerecht werden?".

I/ hm ja. oder überfordert sein quasi, auch. ja.

K/ ja.

I/ ähm was ist dann für Sie so, jetzt wie zeigt sich das bei Rosmarie? die Hochbegabung in diesem Fall speziell im mathematischen?

K/ ja.

I/ ja. Sie haben vorher noch so von sozialen Situationen, äh geredet wo Sie auch sehr wahrnehmen - also sehr viel wahrnimmt. i- ist das für Sie auch noch speziell? - dass Sie dort dann irgendwie noch so ein Gefühl hat für soziale Geschichten?

K/ ich habe es nie als speziell empfunden. also ich denke da sind die Leute einfach verschieden dass Sie es verschieden wahrnehmen.

I/ ja. hm die einen haben ein bisschen mehr das Gefühl die anderen ein bisschen weniger.

K/ ja.

I/ wie zeigt sich das bei ihr? so die sagen wir ihre Entwicklungsbesonderheit?

K/ jetzt im Ma- im logisch-mathematischen?

I/ ge- ja. wenn es wenn es nur das ja. (I schmunzelt) oder nur! in Anführungszeichen /.

K/ ähm in dem dass Sie in der zweiten Klasse dreidimensional gezeichnet hat.

I/ jawohl ja.

K/ also perspektivisch gezeichnet hat. solche Sachen.

I/ hm das ist speziell ja. (I schmunzelt)

K/ (K schmunzelt) in dem dass Sie, ähm neue Situationen sehr schnell erfasst sehr rational erfasst. und auch in der Lage ist ganz ganz schnell Zusammenhänge zu knüpfen. und schnell - entsprechend schnell auch begreift, also aufnimmt. das, was ist, wie zeichnet sich das aus? - in diesem Sinn manchmal auch, es fehlt ihr die Geduld. meine mittlere Tochter die Bettina, die hat bei gewissen Sachen in der Mathematik ein bisschen Mühe. also vor allem wenn es so um Masse geht. das liegt ihr nicht so. und ich habe einmal ein Versuch gemacht dass Sie ihr doch ein bisschen helfen könnte statt wir! bei den Aufgaben. weil Sie mich manchmal ablehnt. und dort hat Sie dann überhaupt! nicht die Geduld. da fasst Sie es dann nicht da findet Sie dann "sag: einmal begreifst du das nicht." also so Sachen wo eben für Sie dann völlig! klar und logisch sind. wenn dann das bei anderen nicht auch so schnell geht das kann Sie dann nicht nachvollziehen.

I/ kann Sie nicht nachvollziehen. ja.

K/ es ist,

I/ denken Sie erlebt Sie sich im Vergleich; also in der Primarschule jetzt in der Privatschule wahrscheinlich anders; aber hat Sie sich dort so ein bisschen anders! erlebt? als äh; hat Sie gefunden Sie sei da ein bisschen anders!, äh als die anderen Kinder in der Schule?

K/ ich würde jetzt behaupten in der ersten zweiten Klasse hat Sie sich so erlebt ja. Sie ist dort in die Schule eig- am Anfang und hat so das Gefühl gehabt "wow jetzt kann ich etwas lernen." und ist in den Herbstferien ziemlich frustriert schon gewesen weil Sie gefunden hat da lerne Sie gar nichts das könne Sie eigentlich schon. ähm dort hat Sie wahrscheinlich schon gemerkt, dass gewisse Sachen bei ihr anders ablaufen als es bei den anderen abläuft.

I/ jawohl. hm ja.

K/ und Sie dann eben auch dort schon die Geduld nicht gehabt. also es ist dann nicht so gewesen dass man Sie hätte anstellen können in der Schule um jemand anderem zu helfen. weil Sie einfach gefunden hat "sag einmal + checkst du denn das nicht?"

I/ "wieso begreifst du das nicht?" jawohl hm

K/ ja. aber, wie bewusst ihr das gewesen ist,

I/ das ist schwierig zum sagen.

K/ das ist schwierig zum sagen.

I/ ja. aber das könnte, Sie hat ja im Moment hat Sie auf jeden Fall so Unterschiede festgestellt.

K/ ja das sicher. das auf jeden Fall.

I/ ja. wie bewusst das ist in diesem Alter auch noch schwierig für die Kinder. oder? dass das wirklich so eine Bewusstseins-Ebene;

K/ ja. und nachher denke ich ist es mehr so in eine Art Resignation hinein gegangen. dass Sie einfach gemacht hat was man ihr gesagt hat mit mehr oder weniger Lust. also, Sie hat dann jeweils die „Blättli“ wie Sie es genannt hat ausgefüllt Sie käme sich vor wie auf der Post.

I/ (I schmunzelt) ja.

K/ ja. so auf diese Art. also es ist

I/ so etwas abhandeln quasi was nicht wirklich spannend ist.

K/ ja ja. genau. genau.

I/ ja.

Teil 2:

K/ eine frage zu der mathematik.

I/ ja.

K/ in: dieser stufe wo sie jetzt wo sie jetzt ist da wird mathematik häufig über sprache abgehandelt.

I/ ja genau.

K/ insofern, wenn man das fragt "wie sind die schulleistungen?" ich müsste jetzt da also an sich von ihrem logischen denken ist es sicher sehr gut. was sie einfach macht ist zum teil über die sprache stolpern.

I/ hm

K/ dass sie eine aufgabe nicht richtig liest. oder ähm dass sie es unter umständen falsch versteht was darin steht.

I/ ja und dann quasi zwar etwas kompliziertes zwar kann rechnen aber äh irgendwie vom falschen ausgangspunkt.

K/ genau. ich weiss jetzt da nicht recht was ich ankreuzen soll ehrlich gesagt.

I/ ja. ähm, wie sieht es von den noten her aus? von den leistungen wo sie;

K/ durchschnittlich gut.

I/ hm

Teil 3:

I/ aufgabenerfüllung: die rosmarie für rosmarie ist das manchmal ein bisschen eine schwierige sache. sie hat manchmal den eindruck das braucht vielleicht viel! oder das kostet sie viel energie. oder? das ist manchmal ein bisschen schwierig.

emotionalität:

K/ dort hat es ein paar fragen gehabt die ich, ganz! schwierig gefunden habe zum ausfüllen. dort ist doch die fragen drinnen gewesen zum beispiel "ich kann, also meinem alles sagen. oder über alles reden." und dort habe ich gefunden ich! als mutter habe ja bestimmt nicht die aufgabe probleme die ich habe zum beispiel mit meinem partner mit meiner tochter zu besprechen. also das hat mich dann auch ein bisschen irritiert diese frage dort. die habe ich wie fehl am platz gefunden für mich.

I/ ja-a das ist wahrscheinlich in diesen bögen dann gewesen wo es um die beziehung geht. die zweier beziehung. rührt natürlich dort her dass diese bögen für alle arten von zweier beziehung verwendet werden. oder? das ist dann wirklich ein bisschen schwierig. und und das andere problem das noch ist, dass äh rosmarie so an der grenze ist vom alter wo man überhaupt sagen kann, man kann das den kinder geben. oder? sind ja komplizierte sachen gewesen. also in wie fern können sie so sachen schon abstrahieren? ja-a das ist natürlich immer ein bisschen die schwierigkeit.

K/ (K schmunzelt)

I/ beziehungsaufnahme:

K/ da hat sie ein ernsthaftes problem.

I/ (I schmunzelt)

K/ (K schmunzelt)

I/ soziale erwünschtheit: jetzt bei ihnen müsste man sagen Sie müsste ich so wenn ich das so sehe das ist noch höher oben Sie hätten im hohen! mass so geantwortet wie sie wirklich denken und nicht so wie es eben gesellschaftlich eher besser lieber gesehen wird. jetzt weil diese werte so hoch sind da.

K/ ah darum. ich habe noch gedacht das band; die stellen immer wieder dieselben fragen.

I/ ja-a das sind dann so kontrollskalen wo probiert diesen effekt ein bisschen einzudämmen. oder? wenn die sehr hoch sind die da unten sind muss ich denken ja stimmen diese kurven vielleicht nicht so. oder? wie sich die leute wirklich denken. gut das ist bei ihnen nicht der fall. also jetzt was sieht man da auf diesem bild? also nebst diesen löcher da wo es dann halt ein bisschen schwierig ist. ist einerseits ähm, sie haben gesagt da hat die rosmarie ähm anscheinend ein ernsthaftes problem. also, hat das etwas mit autonomie zu tun? können Sie das irgendwo heim tun? so selbstständigkeitsbestrebungen? so ähm dass sie sich da vielleicht ein bisschen eingeschränkt füh- eingeengt fühlt? oder so? oder vielleicht auch mit den kleinen geschwister zu tun hat? das, neue situationen. umgang mit äh neuen anforderungen dass sie da auch, das manchmal ein bisschen schwierig ist jetzt und sich ein bisschen kontrolliert fühlt? allenfalls.

K/ also da! kann ich mir vorstellen dass auf grund von ihrer erfahrung die sie jetzt gemacht hat; sie hat wirklich in diesen in der zwischenzeit fünf abgeschlossenen schuljahren hat sie etwa; also wie viele lehrerwechsel kann ich gar nicht sagen; aber

I/ x

K/ x wechsel schon gehabt. einerseits von den lehrkräften andererseits von der schule. und ich denke das belastet sie. und das macht es ihr auch schwierig einfach locker auf etwas neues zu zugehen. das erkläre ich mir eigentlich durch das. weil sonst ist sie jemand der, gut auf andere zugeht und auch wenn ich es in der

freizeit erlebe. also wenn sie irgendwo noch in einen klub geht. sie ist nicht eine wo ich immer am anfang dabei sein muss und das händchen halten. also sie geht dort hin und dann ich ihr

I/ macht das.

K/ macht das. das ist eigentlich nicht so das problem. das führe ich wirklich auf ihren, ziemlich happigen schulrucksack zurück.

I/ ja. da hat sie schwierige erfahrungen natürlich gehabt.

K/ ja. dass das für sie ein bisschen schwierig ist. und da! kann ich mir vorstellen. wir haben ja den fragebogen vor einem knappen halben jahr ausgefüllt ungefähr. oder?

I/ ja wahrscheinlich etwa. ist schon ein weilchen her. ja.

K/ genau. und sie kommt jetzt halt wirklich in die pubertät.

I/ ja. kommt das schon?

K/ ja ja. schwer. schwer.

I/ schwer? jetzt ist sie zwölf?

K/ zwölfteinhalb jetzt dann.

I/ ja gut zwölfteinhalb. hm

K/ also als sie ihn ausgefüllt hat sie gerade zwölf gewesen. die ersten körperlichen anzeichen sind schon sehr klar da. und ähm ich! habe mit ihr im moment regelmässig! „klöpfen“ wir aneinander.

I/ ja. so teenager.

K/ so teenager. letzthin ist sie im knabenschiessen wo sie gefunden hat sie wolle alleine ans knabenschiessen. da habe ich gesagt "kein problem kannst du gehen." dann sie käme um neun nach hause ob das recht; nein sie käme bis um neun wolle sie bleiben. genau. da habe ich gefunden "du, um neun nach hause kommen ist für mich ok. bis um neun bleiben kommt für mich nicht in frage. noch nicht in deinem alter." und das sind dann so sachen. (K klatsch in die hände)

I/ das ist dann nicht gut. ja. (I schmunzelt)

K/ da „klöpft“ es dann. oder also? ich denke dass sind diese sachen.

I/ ja genau. das ist ziemlich; ja.

K/ das ist; (K schmunzelt)

I/ ja. also das ähm ist dann auch so ein bisschen äh eine momentaufnahme natürlich wo also jetzt im moment eben so in dieses alter hinein kommt.

K/ jaja.

I/ wo sie auch sehr, schwankend ist.

K/ aber ich finde das in ordnung dass sie das so schreibt. und deutlich (K schmunzelt) ich finde das schon gut. dass sie da;

I/ ja ja. dass ist dann halt ein ausdruck von dem alter das ist klar. ja. hm von ihnen her sind mehr so rollenkonflikte. das kann auch damit, eigentlich zusammenhängen. oder? dass sie auch den eindruck haben dass die erwartung die sie haben dass das manchmal äh eben konflikthaft ist wenn sie äh die sachen auch nicht so machen will ähm ja wie es wie es vielleicht bis bis jetzt gegangen ist. und jetzt plötzlich dass sie das nicht mehr so will machen. könnte das sein so?

K/ ja das kann auf jeden fall sein. ich bin, ich denke eine relativ strenge mutter wahrscheinlich nach massstäben, gesellschaftsmassstäben. ich ähm habe den eindruck dass die kinder auch mitarbeiten müssen. also ich bin berufstätig und ich bin nicht! bereit da einfach alles zu machen. sie müssen! auch mithelfen und das passt ihnen natürlich einfach nicht immer. und sie versuchen sich immer wieder daraus zu winden. und dann finde ich jeweils "hey hört so nicht! also ihr habt euren job. ich habe meinen job." aber es ist immer ein fighten darum. also es ist nicht einfach klar. und wird zur kenntnis genommen und gemacht.

I/ wird einfach so übernommen.

K/ nein.

I/ was auch noch etwas häufiges ist. oder? das ist klar. wenn man dann sachen verlangt.

K/ ja man riskiert auch immer ein bisschen, je nach dem wie ich „zwäg“ bin dass ich dann halt einmal sage "komm ich mache es lieber selber. dann weiss ich es ist gemacht." also es gibt dann auch diese momente.

I/ hm ja. was verständlich ist. (I schmunzelt) das ist ähm die einschätzung von der, rosmarie ihnen gegenüber. und ihre einschätzung der rosmarie gegenüber. ähm, das sind dieselben skalen wie wir da oben gehabt haben. bei ihnen klar eigentlich eine äh starke ausprägung auf der: gefühlsebene. ein starker bezug auf der gefühlsebene. ähm und bei der rosmarie gerade nicht.

K/ das ist noch spannend. um was ist es da genau gegangen?

I/ emotionalität so hat sie den eindruck dass sie die gefühle die sie auch will ausdrücken dass die auch platz haben und ihrer intensität wo sie platz haben. könnte ich mir jetzt, also ich könnte mir jetzt das noch erklären auch so vom hintergrund von der pubertät wo die gefühle ja manchmal heftig; also ja. und auch stimmungsschwankungen da sind. und das

K/ ja massive.

I/ massive. und dass sie da den eindruck hat dass sie das manchmal zu wenig ausdrücken kann in dieser art und auf diese, in dieser intensität wie sie will. das wär so ein ausdruck davon.

K/ ja. ich denke ich könnte mir auch vorstellen dass es mit den geschwister zu tun hat. sie müssen sich quasi mich zu dritt teilen. und manchmal ist es einfach nicht möglich die liebe gerecht aufzuteilen. also, es gibt tage wo die eine mehr bekommt als die andere und umgekehrt. klar letzten endes, wird es ungefähr aufgehen mehr oder weniger. aber je nach dem gibt es natürlich momente wo sich die eine schaurig!,

I/ benachteiligt fühlt.

K/ benachteiligt fühlt. und

I/ ist sie dort sehr anfällig darauf?

K/ ja sehr. sie ist enorm eifersüchtig. schon immer eigentlich. also ich würde sagen seit sie bewusst ist ist sie sehr eifersüchtig auf alles und jedes.

I/ hm ja.

K/ ja.

I/ und auch auf ihre geschwister?

K/ vor allem auf ihre geschwister. also ja. auf auf was sonst könnte ich jetzt nicht sagen. aber

I/ auf die geschwister.

K/ / auf die geschwister. dort ist sie sehr eifersüchtig ja. und ich finde das auch manchmal schwierig. ich weiss auch nicht immer wie ich dem soll begegnen. weil, wenn ich ihr all das würde! geben was sie gerne will dann wären die anderen so benachteiligt. also das wär, würde dann wirklich kippen.

I/ jawohl. ja. ist sie dort auch sehr bedürftig in diesem fall. also braucht sie dort auch ähm sehr viel damit so zufrieden ist quasi? gefühlsmässig?

K/ ich glaube es läuft bei ihr nicht einmal gefühlsmässig. ich ha-; bei ihr läuft es mehr über materielle sachen.

I/ hm, hm ja.

K/ gefühlsmässig ist die mittlere tochter. sie! braucht sehr viel gefühlsmässige zuneigung.

I/ zunei- zuneigung ja. hm

K/ ja. sie ist so aus dem bauch heraus die mittlere tochter. aber rosmarie die tut das mehr über den verstand abhandeln. und bei ihr geht es mehr um, um das materielle.

I/ hm also das was sie bekommen hat + oder so dass sie es so

K/ was sie bekommen hat. oder was die anderen bekommen haben und sie hat das nicht bekommen. also, das letzte beispiel das ich jetzt gerade habe ist wir haben ein bett zu wenig im moment. und wir haben studiert wo wir statt einem bett ein bettsofa kaufen. das käme dann ins zimmer von der jüngsten tochter. sie ist die einzige! die noch kein! neues möbelstück bekommen hat bist jetzt. oder? die, einfach was man + sonst bekommen hat

I/ geerbt hat so.

K/ genau. und da hat rosmarie gefunden "ja aber nein. sie wolle aber auch ei-; das sei aber schaurig! ungerecht." das sind so die sachen wo ich dann jeweils finde "du überlege einmal." weil sie hat wirklich als einzige! alles! neue möbel in ihrem zimmer. und dann finde ich ist das so! nicht gerechtfertigt.

I/ aber dass sie dort dann äh, ja mühe hat. wenn die die gefühle die kleine bekomme etwas mehr was sie nicht bekommen hat.

K/ ja sofort. ja.

I/ ja. und dort kann sie es dann; äh ist sie dann empfänglich für so; das sind ja klare argumente "bei dir ist alles neu gewesen als du quasi klein gewesen bist." ist sie dann empfänglich + für so klare rationale argumente?

K/ nein überhaupt nicht. +

I/ das nicht. dann ist da die gefühlsebene weiter vorne.

K/ ja. (K schmunzelt) ja.

I/ hm wie wird sie dann mit so enttäuschungen fertig wenn es dann hat gleich so ist dass die kleine jetzt diese bett bekommt und sie nicht?

K/ das müssten Sie sie glaube ich selber fragen. es ist nicht so dass sie dann lang herum schimpfen würde. sie geht dann vielleicht ins zimmer. knallt die tür zu. vielleicht weint sie dort hinten sogar. das sehe ich unter umständen nicht einmal. will! aber auch niemanden bei sich in solchen momenten.

I/ will alleine sein.

K/ will alleine sein. und wenn sie wieder nach vorne kommt ist sie mehr oder weniger friedlich. und das thema wird dann in diesem sinn nicht mehr aufgegriffen.

I/ ja. und stimmungsmässig? auch schon wieder friedlich? oder noch so ein bisschen latent nicht friedlich?

K/ im moment ist sie ständig latent nicht friedlich. das ist (K schmunzelt)

I/ das ist der teenager da latent ein bisschen stimmungsmässig ein bisschen schwierig ist.

K/ ja. also das kann ich jetzt nicht unbedingt sagen dass das mit dem zu tun hat. es kann irgend etwas neues schon wieder passiert sein in der zwischenzeit. also, aber grundsätzlich ist es jetzt so, dass ich dann das nochmals aufgreife gehe und finde "he komm jetzt reden wir noch einmal darüber." aber wenn sie von sich aus noch einmal darüber reden will + könnte man das.

I/ machen Sie es. jawohl. aber es ist dann in diesem fall eher so dass sie sich selber eigentlich aus dieser stimmung kann herausheben und wieder ähm wieder auf eine angenehme stimmung kommen kann.

K/ ja.

I/ ja. das ist auch ein, etwas positives. das sie das selber schafft sich da wieder hinaus zu katapultieren irgendwie.

K/ ja das stimmt. aber eben wie weit dass sie das dann so ein bisschen sammelt in sich innen. manchmal frage ich mich ob sie so ein bisschen ein pot hat wo sie all diese sachen sammelt.

I/ ja. und irgendwann kommt es dann.

K/ und irgendwann kommt es dann. also das kann ich nicht beurteilen.

I/ ja. oder auch dass sie jetzt natürlich eben dann irgend in einen pot kommt wo sowieso schon unzufrieden ist.

K/ ja. (K schmunzelt)

I/ also im moment wahrscheinlich äh.

K/ ja das kann ich nicht sagen. das ist noch ein bisschen schwierig zum

I/ ja. aber sie hat da ihre eigene; sie macht dann das für sich quasi. vordergründig auf jeden fall.

K/ ja vordergründig macht sie das für sich.

I/ abhandeln irgendwie so enttäuschungen.

K/ ja. also im moment will sie dann wirklich niemanden.

I/ hm ja. ist auch gut, wenn sie das selber kann!.

K/ ja.

I/ ist etwas wichtig für äh das selbstwertgefühl.

K/ hm

I/ hm gut das ist das zu diesen bögen gewesen. vielleicht noch ihre kurve, ähm da neue situationen da ist vielleicht auch einfach auf grund von diesen erfahrungen, wo sie wissen dass rosmarie hat dass das, dass Sie das einschätzen also die beziehung dass es auch für Sie anspruchsvoll ist wenn sie an neue situationen herankommt.

K/ das habe ich fast gleich eingeschätzt wie sie in diesem fall. dass ich es

I/ ja.

K/ ist noch spannend.

I/ ja. ja.

K/ und warum hat sie es dann da so, viel besser eingeschätzt?

I/ das ist äh könnte ich mir vorstellen dass da die unterstützung von ihnen; da sind alle! also wenn es darum geht auch mit den geschwister zusammen,

K/ ok.

I/ neue sachen und so.

K/ jawohl.

I/ und da ist vielleicht schon noch dass Sie ihr eine gute unterstützung sind. könnte sein. oder? dass sie da in der beziehung findet eigentlich ist das noch gut aber es ist eigentlich ein problem.

K/ ja.

I/ aber ähm sie hat die unterstützung von ihnen.

K/ aber sonst sind wir noch recht, ähnlich.

I/ ja und vor allem ähm so in diesem mittelbereich innen. oder? also sie, / schon hohe zufriedenheit. das könnte wirklich (I schmunzelt) so ein pubertätseemotionaler schub sein, (I schmunzelt) der das auslöst. oder?

K/ ja-a alles wollen wir auch nicht auf die pubertät abschieben.

I/ ja. (I lacht)

K/ (K lacht)

I/ ähm es kann einfach auch eine momentaufnahme natürlich sein. viel; also erstens einmal von der wirklich so vom alter her dass sie sehr stimmungsgeladen so sachen ausfüllt. und das andere ist so das abstrahieren überhaupt vom alter her. das ist schon noch schwierig. oder? als kind nicht wirklich äh quasi nicht nur die momentane situation anschaut sondern so ein bisschen wie sieht es denn generell! aus? oder? nicht einfach wie ist es gestern gewesen? oder heute am morgen? das ist anspruchsvoll. das

K/ ja das stimmt. das habe ich mir gar nicht überlegt aber es stimmt.

I/ weil meistens haben sie irgendwie "ja gestern hat mich das mami genervt." und kreuzt es dann so an. oder?

K/ (K schmunzelt)

I/ dabei haben Sie sie vorgestern nicht genervt. oder? also, das ist immer so ein bisschen, schwierig auch. ähm einfach rein äh die abstraktion für so für so; muss man ein bisschen mit vorsicht geniessen. gut das ist die familienbögen gewesen die Sie ausgefüllt haben.

Teil 4:

K/ es gibt da so ambivalente sachen. oder?

I/ allenfalls ja. (I schmunzelt) dann können Sie es in die mitte tun oder so. wenn sie ambivalent sind. - - - sind das die ambivalenten geschichten?

K/ hm + es ist so,

I/ dann fangen wir, + genau dann fangen wir doch einfach mit diesen ambivalenten an. (I schmunzelt)

K/ hm sind so diese drei.

I/ ja. was ist da das angenehme? oder respektive unangenehme ambivalente da an diesen geschichten?

K/ also ich finde es ein bisschen unangenehm fotografiert weil die zwei so da stehen. es; so der erste eindruck ist, dass eben nicht nur das kind so ein bisschen scheu ist und und so ein bisschen nicht weiss "soll ich gehen? soll ich nicht gehen?" sondern eben auch die mutter.

I/ jawohl. also, ja. wo sich dann auch kann übertragen?

K/ wo sich dann auch übertragen kann ja. aber an sich finde ich die situation an und für sich, also überhaupt nicht unangenehm.

I/ hm also die situation dass das kind begleitet wird?

K/ nein vom vom schulort her. also jetzt an einem neuen ort in eine schule gehe oder so ist überhaupt nicht so. ähm dass ich jetzt finde das muss stress erzeugen. das ist unangenehm. oder; einfach so wie die mutter selber so ein bisschen,

I/ wie die mutter selber so ein bisschen etwas ähm unsicheres ausstrahlt für Sie ist es so unangenehm.

K/ ja. genau.

I/ ja. dass das kind auch nicht die sicherheit kann haben quasi?

K/ es scheint mir ein bisschen so ja.

I/ hm ja. also so ein bisschen fehlende sicherheit da von der; die noch wichtig wäre dass das kind darauf zugehen kann.

K/ ja.

I/ ist das etwa so; dass sie kann;

K/ genau. (K schmunzelt) so das standhafte so "komm jetzt gehen wir." so das selbstsichere selbstbewusste. das dünkt mich fehlt da ein bisschen.

I/ jawohl. haben Sie das auch natürlich selber häufig zeigen! müssen in diesem fall mit der rosmarie? wie Sie gesagt haben sie hat ja eine schwierige, eben eine schwierige karriere gehabt gerade vom sozialen her.

K/ gut ich bin nicht immer mit. also wo sie natürlich dann in die neue klasse in der dritten gekommen ist den weg hat sie alleine gemacht. oder auch wo sie in die privatschule ist. ich habe bis zum: schulhaus hinauf begleitet damit sie einmal den weg lernt. aber sie ist nachher selber hinein. sie hat auch gar nicht gewollt dass ich mitkomme. so sachen packt sie problemlos.

I/ ah?

K/ das ist wirklich keine sache. von da her, ich ich habe auch das schulhaus gekannt wo ich meine begleitet habe am ersten tag. das ist auch nicht, also ich würde nie! auf so eine situation kommen.

I/ hm ja. dann hat sie also selber,

K/ das stresst mich nicht so.

I/ machen können, äh rosmarie. obwohl sie schwierige erfahrungen hat. so mit neuen,

K/ ja das hat sie,

I/ hat sie gepackt selber. hm ja. nicht selbstverständlich mit so einem rucksack. oder? (I schmunzelt)

K/ (K schmunzelt) ja das stimmt.

I/ ja.

K/ die finde ich so ein bisschen ambivalent weil ich denke, die lehrkraft die;; also dieser bub der dünkt mich der ist wirklich sauer! auf etwas. so richtig so. und eigentlich finde ich das gut.

I/ hm dass man das auch kann zeigen.

K/ dass man das auch kann zeigen. aber ich denke mir, die lehrperson die wird das stressen. also als lehrperson würde mich das wahrscheinlich stressen.

I/ ja. wenn die kinder so wütend sind.

K/ wenn die kinder so wütend sind ja.

I/ hm ja.

K/ weil äh eben man darf ja muss ja immer schauen dass die gewalt nicht zu gross wird in der klasse und und; aber grundsätzlich finde ich das muss platz haben. und ich habe meine schon mehr als einmal schon so erlebt. das ist ok. (K schmunzelt)

I/ ja. dass das auch durchaus gut ist wenn /; für die lehrerin der stress "wann artet es aus?" ist das so ein bisschen da dass das auch in ihrer verantwortung ist dass das nicht;

K/ ja und wie häufig passiert es? also, ist das immer dieser bub der jetzt einfach die tendenz hat zum in allem und jedem verrückt zu werden und entsprechend auch aggressiv zu reagieren? oder ist das einfach halt einmal einmal weil ihn jemand wütend gemacht hat und jetzt „klöpfts“.

I/ jawohl. dann ist es ok. und sonst wenn es so ein muster wäre da + dann sicher etwas,

K/ ja dann denke ich da muss man etwas machen. + also wie auch immer.

I/ ja. hm

K/ aber da bin ich sicher nicht die fachperson.

I/ hm aber wenn es so noch etwas verfestigtes ist auch. von kinder die immer wieder in so situationen geraten.

K/ ja.

I/ hm dann haben wir da noch eine ambivalente.

K/ ja. grundsätzlich habe ich mühe damit wenn, lehrpersonen so von oben herab kommen. also irgendwie habe ich das gefühl sie müssen auf derselben ebene kommen. auf der seite kommen. wenn irgend etwas ist. so das oben herab das lässt diesem mädchen schon gar; ich nehme jetzt an es ist ein mädchen; dem mädchen schon gar nicht die möglichkeit um sich gerade aufzurichten. zum zum zeigen "ich bin jemand." also um eine gewisse äh selbstsicherheit und und

I/ hm zeigen zu können auch.

K/ zeigen zu können. also

I/ es wird ein bisschen verhindert durch die situation wenn der lehrer so,

K/ ja genau. ich finde es gut + wenn eine lehrkraft hilft

I/ von oben herab. +

K/ wenn es nötig ist. oder dass man auch mal dazwischen schaut was macht man da? oder wenn eine frage auftaucht. aber nicht auf diese art. also ich finde da müsste, eine gleiche ebene;

I/ so das generieren so ein bisschen von macht. so als machgefülle? hat das ein bisschen mit dem zu tun?

K/ ja. ja. ja.

I/ hm so eine gleiche ebene die verhindert wird und das kind dann nicht so kann quasi, ähm zeigen was es, ja dass es schon selber die sachen auch kann.

K/ hm

I/ hm gut. und das sind die negativen?

K/ das sind die negativen. ja. also (K schmunzelt) wenn ich da den einen sehe der da offenbar am gähnen ist und die andere tut da ihre nägel ein bisschen putzen. und also irgendwo habe ich das gefühl die sind alle in bisschen irgendwo. aber wahrscheinlich nicht beim unterricht den der lehrer im moment gerade macht.

I/ jawohl. hm

K/ generell dünkt mich frontalunterricht etwas das man, nur noch in wenigen fällen eigentlich anwenden sollte. es ist mir bewusst bei vierundzwanzig schülern in der klasse ist es praktisch nicht möglich. also wenn man so viele schülerinnen und schüler hat da muss man gewissen stoff auch frontal hinein bringen.

I/ hm aber ist nicht so ideal /.

K/ aber ich finde es nicht ideal. also ich bin zwei jahre lang schul-; wie heisst es? kreisschulpflegerin gewesen. und habe immer wenn ich das erlebt habe einfach gesehen wie die einen träumen und sonst ein bisschen weg sind und die nägel ein bisschen putzen und; (K schmunzelt)

I/ ja. also man kann alles andere machen aber muss nicht un- wirklich dabei sein, ähm häufig.

K/ ja es ist wirklich möglich ein bisschen ab zu driften. und gerade wenn viele kinder in einem schulzimmer sind. der lehrer hat praktisch keine chance wenn er vorne referiert zu merken was da hinten geht. ob die es mitbekommen oder nicht.

I/ jawohl. also die kontrolle ist auch i- überhaupt nicht möglich. zum schauen was machen denn die einzelnen.

K/ ja. ich finde das schlecht! ich;

I/ ja. hm dann haben wir noch einmal ein;

K/ das geht wieder ins selbe. + ähnlich wie das andere.

I/ jawohl das habe ich gedacht. + beim drei oder?

K/ ja. ich finde einfach man sollte eine gleiche ebene haben. und das finde ich da besonders unangenehm weil er eben so auf einem stuhl sitzt. also da geht es nicht einmal darum das er in irgend einer art helfen will. so (K schmunzelt) er sitzt ein bisschen da, wie der hauptling sowieso. oder? (K schmunzelt)

I/ hm ja. also sehr mächtig! eigentlich. ja. also gleiche eben wo sich für Sie wirklich auch in der ähm physisch ausdrückt. also wie wie die leute da stehen und sitzen und so. ei- eine gleiche ebene.

K/ ja. und ich finde man verliert deswegen auf keinen fall respekt vor den kinder. also,

I/ hm ja. hm der könnte jetzt da auch;

K/ also ich finde der könnte auch auf den boden sitzen. oder alle auf den stühlen.

I/ oder alle auf den stühlen wenn ich nicht mehr auf dem boden sitzen. hm damit es so

K/ die frau herren hat das auch gemacht. es hat mich gerade an frau herren erinnert. genau so sind sie rund herum gesessen und sie hat die aufgaben retour gegeben.-

I/ ja. ja.

K/ das finde ich so situationen die einfach; ja. nicht gut sind.

I/ hm die ungut sind. ja. hm dann haben wir da aber doch noch ein paar angenehme geschichten.

K/ das finde ich jetzt schon besser weil sie eben nicht von hinten herab kommt sondern wirklich auch so ein bisschen von der seite. sie steht zwar, weil es wahrscheinlich auch gar nicht möglich ist da bei der handarbeit daneben noch zu knien. ich denke mir ist auch noch schwierig. (K schmunzelt)

I/ jawohl. weil sie es ein bisschen sehen muss und so

K/ genau. aber immerhin sie kommt von der seite. und durch das gibt es gerade ein anderes gefühl als so von hinten so.

I/ hinten herüber. ja. also das, äh

K/ vielleicht liegt es auch nur an der,

I/ an der aufnahme. aber das gibt ja denn so bilder.

K/ an der aufnahme ja.

I/ ähm da von der beziehung her aber ein positiver,

K/ ja.

I/ ein positiver aspekt + in diesem fall. sie hilft äh auf eine art die eigentlich gut ist da.

K/ habe ich schon das gefühl. + die für mich gut herüber kommt da.

I/ hm ja. das ist auch a- angenehm für Sie?

K/ das finde ich auch angenehm, das finde ich, so ein bild aus dem leben so.

I/ (I schmunzelt)

K/ wo- was wollt ihr? so, so wie es halt zum teil einfach läuft.

I/ ja. wo es in der schule auch so darf laufen.

K/ wo es in der schule auch so darf laufen. durchaus.

I/ ja. also mal so irgendwie nicht,

K/ nein! man ist nicht immer gleich drauf und man kann nicht immer gleich mitmachen und es geht uns allen so.

I/ ja. man darf auch einmal nicht so mitmachen nicht so lustvoll da aktiv sein.

K/ genau.

I/ ja. also durchaus auch einmal ein bisschen stimmungsmässig nicht jetzt da top. so?

K/ ja.

I/ dass das dann auch muss platz haben?

K/ ja auf jeden fall.

I/ im normalen unterricht. hm dann haben wir da noch, /

K/ das finde ich ein schönes bild. da läuft etwas. da sind alle am schaffen. vielleicht wird noch ein bisschen geschwätzt daneben. aber äh das bild macht für mich, oder ein eindruck als ob die eine gute stimmung untereinander hätten. ähm, ja ein gutes einvernehmen und, man kann konstruktiv etwas machen.

I/ hm ja. und es läuft viel haben Sie gesagt. es ist so eine lebendige sache. gibt es grenzen? sagen wir das ist eine lektion. äh gibt es grenzen für Sie von dieser art von unterricht? oder dieser unterrichtsform? dass da so die kinder so an individuellen sachen schaffen?

K/ - - nein. eigentlich nicht. nein. ich denke das ist möglich.

I/ hm

K/ ähm es hat in der schweiz an mehr als an einem ort klassen die: übergreifend arbeiten im sinn von dass die erste zweite dritte vierte und weiss nicht was alles bei sich im gleichen schulzimmer innen haben. und dort zum teil wirklich einzelunterricht machen müssen. weil es einfach vielleicht nur ein kind in der fünften haben und; also es gibt für mich praktisch keine grenzen nein. ich denke das ist möglich. aber es ist eine frage der lehrperson. das können nicht alle.

I/ jawohl. hm und von der struktur in diesem moment auch. wenn es dann zu viele kinder sind oder so.

K/ ja. wie viele kinder das sind. gut das können wir sagen ist eine grenze.

I/ ja.

K/ wie viele kinder das es hat.

I/ ja. aber eigentlich ähm ist das durchaus möglich wenn die lehrperson auch ähm will und dass man da individuelle programme oder das die kinder mindestens individuell an etwas sind.

K/ ja.

I/ hm gut dann haben wir noch zwei bilder. das ist auch angenehm?

K/ ja. das finde ich auch, ein schönes bild. da wird miteinander geschwätzt. sie erklärt wahrscheinlich irgend gerade etwas. oder argumentiert oder was auch immer. da wird verhandelt. das finde ich gut. also, man muss miteinander verhandeln. das zeugs auf den tisch legen und hin und wieder hat der eine recht und hin und wieder hat die andere recht.

I/ jawohl. also auch auseinandersetzen und wirklich seine position quasi da verteidigen und so. also das so auf sozialkompetenz quasi das stichwort. ja.

K/ das finde ich gut.

I/ die rosmarie so, hat sie gerne so situationen? - wäre sie da dabei?

K/ ja. doch das kann ich mir schon vorstellen.

I/ hm trotz ihrem sozialen rucksack, sagen wir einmal den sie gehabt hat?

K/ (schmunzelt)

I/ oder den sie jetzt ein bisschen ablegen konnte.

K/ ich denke dass sie mit dem schon gelernt hat umzugehen und dass sie das auch konnte jetzt dort in der privatschule sicher ein bisschen, verarbeiten.

I/ verarbeiten hm

K/ ja. das denke ich schon.

I/ hm ja. aber das die kinder auch lernen sich auseinanderzusetzen mit anderen positionen und sie;

K/ ja das finde ich ganz! wichtig. das ist überlebens wichtig.

I/ hm ja.

K/ das einzige was ich einfach finde ist in gewissen höheren stufen sollte man eigentlich die koedukation abschaffen. in gewissen fächer.

I/ was soll man abschaffen? koedukation?

K/ ja. in gewissen fächer.

I/ ja. was würden Sie sich erhoffen wenn man getrennte klassen hat? oder äh was würden Sie sich vorstellen was anders läuft?

K/ ich habe das gefühl dass mädchen in gewissen fächer sowohl die buben behindern wie auch umgekehrt die buben die mädchen in anderen fächer. also ich denke jetzt zum beispiel wenn man chemie unt- im chemie unterricht irgend ein zusammensetzung von einem lippenstift auseinander nimmt dann haben sie die mädchen gepackt bei einem thema. wenn sie aber mit weiss nicht was kommen dann (K macht ein würgeräusch) löscht es denen ab. oder? aber bei buben müssen sie sicher nicht wollen einen lippenstift diskutieren. also ich denke es gibt einfach wirklich fächer die, im moment immer noch, so ein bisschen den mythos haben das können die buben besser das können die mädchen besser. wo aber wenn man das getrennt unterrichten würde durchaus das resultat dabei herauskommen könnte dass es nämlich beide gleich gut können. dass aber einfach die einen die anderen bremsen.

I/ jawohl. jetzt ist ja rosmarie mit ihrer mathematischen begabung ja auch entspricht nicht am klischee. oder?

K/ ja genau.

I/ ähm denken Sie erlebt sie das manchmal? dass man ihr das auch nicht zutraut! als mädchen?

K/ das hat sie erlebt auf jeden fall.

I/ das hat sie erlebt? hm

K/ das hat sie in der zweiten bei dieser lehrerin erlebt auf jeden fall.

I/ ja das kann doch irgendwie; das hat nicht so mit ihrem bild gestimmt, von einem begabten mädchen.

K/ ja.

I/ hm ähm,

K/ also was auch immer kommt ist, was ich mehr als einmal gehört habe ist "ja die ist eben sozial hinten drein. typisch für ein hochbegabtes mädchen." nachher in der vierten klasse wo sie so gemobbt worden ist. und was ich auch gehört habe "ja warum ist sie dann sprachlich nicht gleich gut?"

I/ jawohl. ja. + die vorurteile.

K/ also da hat es unglaubliche! vorurteile herum. +

I/ ja hm ja. aber so das vorurteil dass und eher so implizit als mädchen müsste man dann noch schauen ob sie wirklich so gut ist. so ein bisschen diesen mädchenaspekt mit den anderen;

K/ ja. also in der zweiten klasse die lehrerin die ist so gewesen.

I/ die hat wirklich geschaut ob sie das eben,

K/ die hat jeden! fehler gezeigt.

I/ jawohl. ja.

K/ also wenn ich mit ihr geredet habe dann ist sie bewaffnet gewesen mit sämtlichen rechnungsblättchen die bis anhin gemacht hat und hat mich auf jeden fehler hingewiesen das das kind gemacht hat.

I/ hm hm ja. das vielleicht anders gewesen wäre wenn es ein bube gewesen wäre. wäre vielleicht selbstverständlicher gewesen.

K/ wahrschein- also ich mache fast eine wette.

I/ sogar? ja. hm

K/ das ist; ja.

I/ und dann haben wir da noch das letzte bild. das ist auch noch ein angenehmes für Sie?

K/ ja. ich denke das sind situationen wo wir alle hin und wieder haben. dass wir jemanden brauchen der einem ein bisschen auf die schulter klopf und, ohne etwas zu sagen einfach so ein bisschen,

I/ da ist.

K/ da ist und; wenn es einem nicht so gut geht.

I/ ja.

K/ und ganz offenbar erlebt er gerade ein bisschen einen frust.

I/ jawohl. jetzt ist das im schulzimmer drinnen!. ist das ma- macht das noch, einen unterschied? oder ist, denken Sie ist das besonders wichtig dass das auch im schulzimmer, passiert so?

K/ also fände es schön wenn es generell üb- überall würde passieren. ich finde es schön wenn es im schulzimmer passiert weil dort irgendwie der konkurrenzkampf enorm gross ist. ich denke es gibt kinder die einfach ein grosses gespür dafür haben. meine mittlere tochter ist sicher eine die ein enorm grosses gespür dafür hat. also,

I/ ja. die da auch an vorderster front wenn es so;

K/ die da an vorderster front ist. ja. wenn es um so sachen geht.

I/ ja. leidet sie dann auch darunter dass es eben manchmal eben mehr konkurrenz spürbar ist als äh so situationen?

K/ die mittlere?

I/ ja. ist das auch für sie ein problem?

K/ ja sie leidet zum teil schon darunter. ja. und sie, wir haben sie ja auch abklären lassen weil ich nicht sicher gewesen bin, nicht wegen hochbegabung einfach wegen dem emotionalen. wie das so bei ihr läuft. ob sie dort allenfalls überfordert ist. weil sie eben so wie muss ich sagen ein bisschen ein schmetterling ist sage ich es immer.

I/ ja.

K/ so eine flatternde seele irgendwie. und ähm (K schmunzelt) also von der intelligenz her könnte sie problemlos gute leistungen hinlegen. aber sie sagt selber, manchmal denkt sie darüber nach wie sie jetzt den einen oder anderen wieder könnte trösten wenn irgend etwas vorgefallen ist. dann hat sie gar keine zeit zum sich auf den schulstoff zu konzentrieren.

I/ jawohl. also das emotionale ist bei ihr wie weiter vorne? + so, das ist wichtiger.

K/ das ist bei ihr weiter vorne. ja. +

I/ so die so situationen i- von dem lebt sie. lebt sie ein bisschen von so so geschichten?

K/ ja ja. genau. nimmt auch immer „znüni“ mit für die halbe klasse und einfach so ja. das ist das ist ihr wichtig.

I/ sehr äh eine fürsorgliche?

K/ ja genau. (K schmunzelt)

I/ ja. ja. und da sind die rechnungsblätter nicht so wichtig, für sie.

K/ nein da sind dann die re-; und auch die noten sind nicht so wichtig. also

I/ hm und wie ist das für Sie? ist das auch teilen Sie; also finden Sie das auch noch; hat ja auch noch etwas schönes dass sie das so; + vielleicht nicht so gut ist. aber das ist auch nicht nur einfach wahrscheinlich.

K/ ja also; + (K schmunzelt) nein es ist nicht nur einfach. auf der einen seite finde ich es schön. und ich unterstütze das wirklich. auf der anderen seite versuche ich ihr einfach klar zu machen dass irgendwann der moment kommt wo die noten, wenn sie danach ein beruf ergreifen will eben doch wichtig sind. auch wenn sie das jetzt noch nicht so checkt.

I/ ja. oder es auch noch nicht so relevant ist vielleicht. + / heute und morgen.

K/ für sie genau. + aber irgendwann kommt der moment. also wenn sie dann irgendeinen berufswunsch hat ist dann der eben vielleicht halt nicht! möglich. weil sie die nötige schulbildung nicht dazu hat. wobei was ich ihr auch immer sage ist, wenn sie wirklich! etwas will machen es gibt viele wege.

I/ hm ja. dass das auch durchlässig ist.

K/ es ist immer! alles noch möglich letzten endes.

I/ ja. aber dass sie sich dort selber! ein bisschen könnte ein hindernis sein.

K/ ja genau.

I/ sie eigentlich mehr könnte aber so mehr mehr so quasi im zwischenmenschlichen lebt als für die schulbücher.

K/ ja genau.

I/ gut dann tun wir das doch auch noch auf die seite. gut. jetzt haben wir da verschiedene sachen, angesprochen was so schule könnte sein. ich weiss nicht, liegt ihnen gerade noch etwas auf der zunge wo

Sie denken das wäre ist ihnen im zusammenhang mit der rosmarie oder generell auch noch ganz wichtig wo jetzt aber irgendwo nicht zu sprache gekommen ist? ist gerade noch so etwas zu vorderst?

K/ ich plädiere für kleinere klasse. das ist mir immer zu vorderst.

I/ ja.

K/ also wenn ich jetzt wieder höre was die da wild zusammensparen wollen + dann lupft es mir fast den hut.

I/ das Gegenteil ja. + Sie sind aus der stadt?

K/ ich bin aus der stadt ja.

I/ ja ja. das ist neu sind ja jetzt ganz gegenteiliger bestrebungen. ja.

K/ aber das fände ich ganz wichtig. ich denke wir tun unseren kindern keinen gefallen damit.

I/ ja-a das finde ich schon auch. (I schmunzelt)

K/ (K schmunzelt)

I/ es ist einfach schwierig, politisch das /.

K/ ja. aber ähm eben also langfristig zahlen wir es auch. oder?

I/ ja. wenn man schaut was das für konsequenzen auch hat. oder?

K/ hm genau.

I/ gut.

Transkriptionsprotokoll

Transkriptionskopf

Projekt: Nationalfondsprojekt «Erziehung und Bildung hochbegabter Kinder und Jugendlicher», Teilbereich Familie

Name des Transkripts: 3119mu

Datum der Aufnahme: 01.10.2003

Teilnehmende: Irène Hüsler I/
Mutter K/

Gesprächstyp: halbstrukturiertes Interview

Angaben zu Auffälligkeiten der Sprechenden:

keine Auffälligkeiten

Angaben zu sonstigen Auffälligkeiten:

keine Auffälligkeiten

Name der Transkribentin: Simone Schoch

Datum der Transkription: 20.02.2004

Datum des Kontrollhörens: 29.02.2004

Gesprächstranskript

I/ also Sie haben gesagt der hans ist jetzt zwei jahre in der privatschule?

K/ dieses jahr im zweiten jahr.

I/ im zwei- aha jetzt ist er ein jahr gewesen.

K/ er ist ein jahr gewesen und hat jetzt das zweite jahr.

I/ was hat dazu geführt dass er in die privatschule gekommen ist?

K/ also er ist vorzeitig in die schule. das habe ich eigentlich veranlasst weil ich das gefühl gehabt habe er ist schulreif. er hat äh extrem gut gesprochen im vergleich zu den anderen kindern im kindergarten und hat viele interessen gehabt an am lernen und er hat nicht! sich selber das lesen oder so beigebracht. er hat zwar ga- praktisch das alphabet gekonnt aber das hat ihn eigentlich nicht so interessiert. er ist hat viel am computer sein wollen wobei wir das sehr sehr beschränken. und dann hat er dort nicht lesen müssen, die programme die er dann gehabt hat.

I/ jawohl. ist mehr so über bilder und so.

K/ genau und ich habe dann ein gesuch gestellt und wir sind dann beim schularzt noch gewesen. und die kindergärtnerin hat geschrieben dass sie meine er sei schulreif. es handelt sich ja auch nur um ein paar monate bei ihm. er hat ja im sommer geburtstag, im juli.

I/ und wäre auf den ersten mai ende april.

K/ genau. und und der schularzt hat gefunden ja auf jeden fall. hat dann das so ein bisschen getestet nicht wahnsinnig viel muss ich sagen. es ist äh recht rudimentär gewesen aber; und dann ja ist er in die schule. und das ist eigentlich sehr gut gegangen. er ist zwar äh wirklich der kleinste gewesen. es ist er ist auch in so einer gemischten klasse gekommen mit erster zweite halbklassen.

I/ also der kleinste von der körpergrösse her?

K/ ist er ganz sicher gewesen ja. und hat dann extrem schnell lesen und schreiben gelernt. also im bei der im herbst hat er das eigentlich perfekt gekonnt. hat flüssig gelesen auch die längsten wörter. also das ist ganz schnell gegangen. und im rechnen hat er sowieso nie mühe gehabt. das hat er auch, das ist ihm wie zugefallen. und dann habe ich so gemerkt im, ende vom, von der ersten klasse dass er sich einfach langweilt. die situation in seiner klasse ist noch speziell gewesen in dieser halbkasse wo er gewesen ist weil sie sind von diesen neun kinder dort sind also sieben ausländerkinder gewesen.

I/ jawohl. ist er in der stadt z. in die schule.

K/ genau. und und das niveau von dieser klasse ist wahnsinnig! tief gewesen. also und nicht nur, ich meine ausländerkinder müssen ja nicht ein tiefes niveau haben. aber das niveau in dieser klasse ist extrem! schlimm tief gewesen. und er hat aber zu hause sehr viel lust eigentlich noch gehabt am am lernen. er hat ganz viel, ähm so schwierigste rechenübungen gemacht im kopf hat bis weit in die tausender hinein rechnen können. und ich habe dann mit der lehrerin kontakt aufgenommen und habe ihr gesagt ich habe das gefühl er fange sich an zu langweilig und ich sie solle ihn doch ein bisschen fördern. und das ist aber irgendwie nicht gegangen. das hat sie nicht geschafft.

I/ was ist so die langweile gewesen die Sie gemerkt haben zu hause? oder wie hat er das gezeigt?

K/ ja hat die aufgaben dann nicht mehr machen wollen. hat gefunden also wirklich. und er ist so schlampig so schlampig gewesen dann vom ausführen. also wenn jeweils musste irgendwelche geschichtlein schreiben dann sind das ganz primitive geschichtlein worden. er hat eigentlich immer primitive kurze sätze.

I/ also eigentlich so unter unter dem das er könnte

K/ völlig ja genau. hat einfach keine lust gehabt, wirklich keine lust, und er hat gerade mit den geschichtlein ist es mir auch sehr aufgefallen ne- neben dem rechnen. weil er hat wirklich einen extremen wortschatz gehabt und drückt sich sehr! dezidiert aus. und die geschichtlein sind dermassen primitiv gewesen die er geschrieben das ist wirklich so! ein unterschied gewesen.

I/ hat er dann zu hause jeweils andere sachen geschrieben oder so?

K/ zu hause hat er einfach sehr viel schwierige sachen gelesen. er hat viel so, er hat eine riesige bibliothek an sachbücher für kinder und die verschlingt er und hat alles äh zwei- dreimal gelesen. und so. er ist hat aber auch sehr viel gespielt. er ist nicht ein kinder das sich jetzt da extrem ins ins äh wissen hineinlegt. er ist einer der sehr viel spielt und das auch braucht. und immer viele freunde um sich hat. und dann habe ich äh ähm hat die lehrerin den vorschlag gemacht, ihn in das universicumprogramm zu schicken. das haben wir dann gemacht. er dann zwei so kurse besucht. und das ist eigentlich auch gut gewesen wenn er mal dort gewesen ist. der aufwand habe ich gefunden ist enormst. es ist sehr unbefriedigend gewesen.

I/ also für Sie? oder oder auch für ihn mühsam gewesen?

K/ für ihn auch ja. er hat irgendwie aus der schule raus müssen und dann die kurse sind zum beispiel von zehn bis zwölf gewesen. und dann habe ich ihn irgendwie aus dem unterricht herausholen müssen und dann ins seefeld ins oder ins seebach sogar hinauskarren. und dann habe ich dort zwei stunden lang däumchen gedreht und dann habe ich ihn wieder abgeholt. und das ist, + eine ungute sache gewesen.

I/ mühsam gewesen für für die zwei stunden. + also aufwand und ertrag

K/ und was vor allem was die lehrerin nicht geschafft hat und das hat mich dann da habe ich dann immer mehr gedacht ich muss einfach eine andere lösung haben sie hat nicht geschafft ihm, dass das automatisch könnte mitlaufen. weil ein kind das intelligenter ist als der durchschnitt das braucht ja nicht die gleiche zeit wie die anderen zum lernen wie die anderen. und das wäre eigentlich der sinn von diesen universicumkursen dass das kind einfach in dieser zeit die sie zur verfügung haben unter der woche noch mehr machen können. und irgendwie hat er aber, das zeugs dann zu hause nachmachen müssen. und das hat ihm furchtbar gestunken. ganz furchtbar. und dann hat er geflucht jeweils.

I/ also er hat dann eigentlich alles! auch machen müssen das die anderen machen mussten. nicht dass sie ihm da sachen erlassen hat.

K/ genau ja. sie hat sie hat; nein es wäre ja auch nicht das ziel das zu erlassen. sie hat einfach nicht geschafft dass er das geballter kann in diesen schulstunden wo er dort ist. weil das hätte er locker gemacht. aber das hat sie nicht gewollt. oder ich weiss es auch nicht. es ist eigentlich eine nette lehrerin. ich habe mit ihr nicht probleme gehabt. aber das ist gut gelaufen für den hans. ihm hat dann das auch angefangen zu stinken. und dann habe ich gefunden ich möchte ich möchte etwas anderes. und ich habe von der privatschule gehört und dann habe ich mir diese mal angeschaut. ich bin mit meinem mann hingegangen einen tag. und dann haben wir äh zwei haben wir zugeschaut und mir hat es sehr gut gefallen diese art von unterricht die dort geboten wird. und dann ist der hans schauen gegangen, einen tag schnuppern gegangen. und dann hat der herr heim gesagt er könne kommen wenn wenn das von uns aus recht wäre. und eine intellektuelle abklärung hat es gegeben. und zwar bei meiner mutter die ist kinder- und jugendpsychiaterin. einfach so ein bisschen nur nicht wahnsinnig dezidiert einfach zum schauen für uns! wie zum absichern ist es überhaupt dann der ort wo er hin gehört.

I/ jawohl hm damit Sie da mehr sicherheit haben.

K/ genau und wenn ich aber, ich hätte ihn auch zur schulpsychologin; äh nein ich bin noch bei der schulpsychologin gewesen, genau. die hat mir aber überhaupt nicht gefallen. ich habe ihn dann dort nicht abklären lassen. weil mit dieser frau habe ich kein gutes gefühl gehabt. und ich bin ja selber kinderpsychiaterin und ich weiss wie das ist mit diesen tests.

I/ Sie kennen ja diese tests sicher auch.

K/ und man muss! einfach dort auch wollen dass dann ein kind die leistung bringen und ich habe das gefühl gehabt das wolle sie auf gar keinen fall.

I/ jawohl.

K/ und dann ja und er ist jetzt in der privatschule. und das ist sehr gut. es am anfang ist er viel müde gewesen. es ist doch anstrengend gewesen eine tagesschule plötzlich. und dann der weg. wobei er hat dann sehr schnell ist er alleine gegangen auch. ich bringe ihn jetzt eigentlich nur noch am morgen und am nachmittag kommt er dann alleine nach hause. und, er macht es gut. ich bin froh. er hat so ein bisschen das tempo jetzt gefunden das für ihn passt. er ist jetzt äh hat jetzt eigentlich ein jahr übersprungen insgesamt so.

I/ hm so vom stoff her.

K/ und das ist gut. wobei ja es wird nicht gepusht und ich pushe ihn auch nicht. er soll sein tempo haben und er kann auch die reguläre zeit äh in der schule verbringen bis er dann den übertritt in die mittelstufe oder die oberstufe hätte. ich will nicht dass er ein jahr früher irgendwie müsste, wechseln oder so.

I/ hm soll einfach so schnell

K/ immer noch sehr klein und immer noch sehr verspielt. und ist jetzt im moment macht er einen sprung. das merke ich aber er ist eher noch entwicklungsmässig eher noch ein bisschen zurück. von der emotionalen entwicklung so.

I/ jawohl. dass da so ein bisschen eine diskrepanz ist in diesem moment. intellektuell und emotional.

K/ hm

I/ ja. was denken Sie entspricht besonders am äh äh am hans in der privatschule?

K/ was ich gemerkt habe dass er dort kollegen hat die so ein bisschen sein niveau haben. das ist für ihn wichtig. das merke wenn er privatschule kinder heim nimmt und sie dann äh spielen. dass die da so zeugs kreieren das ist ein anderes spielen als mit den spiel äh mit den kindern in der von der nachbarschaft wo der hans sehr! viel kontakt hat. aber das sind mehr dann ähm spiele mit playmobilen und so und mit den privatschule kindern sind es mehr dann spiele wo etwas konstruiert wird oder so. es ist ein unterschied da. und ich merke das ist gut für ihn. dieser austausch.

I/ hat er; ja. haben Sie den eindruck jetzt mit den anderen kindern oder wo er in der primarschule gewesen ähm ha-; wenn ich ihn jetzt fragen würde hat er da mühe geha- hat er den eindruck gehabt er sei irgendwie anders als die anderen? hat er da irgendeinen unterschied gespürt?

was haben Sie den eindruck?

K/ ich denke er würde nicht sagen dass er anders ist. er hat auch immer noch den freund. der eine freund der dann in dieser primarschule äh seiner geworden ist in dieser klasse. und mit dem hat er nach wie vor jede woche kommt der zu uns oder er geht zu ihm. da hat er immer noch einen engen kontakt. und das ist sehr eine schöne freundschaft.

I/ jawohl. + also da hat er sich einfügen können.

K/ was ich gemerkt habe + ähm in der wo er da diese universicumkurse besucht hat haben die anderen kinder natürlich sehr gefragt "was ist das? was machst du dort?" und die lehrerin hat ihm dann so wie die aufgabe gegeben äh "du kannst jetzt dort was du dort lernst kannst du uns dann allen einmal in einem vorträglein;" und das hat ihn furchtbar gestunken. er hat dort auch nicht anders sein wollen als die anderen. und und dann hat er mir jeweils gesagt äh w- wenn ich ihn dann hole dann müsse ich da ganz leise sein und so. einfach so dass das wie nicht auffällt dass er jetzt dort etwas anderes noch macht.

I/ das hat er nicht gerne gehabt. hat lieber sein wollen wie die anderen und da nicht gross auffallen.

K/ hm

I/ ja hm ähm in der privatschule ähm noch einmal gibt es noch andere sachen wo Sie den eindruck haben gefallen ihm besonders? also kommen besonders entgegen seinen äh bedürfnissen die er hat an die schule? oder an die lehrpersonen?

K/ ich denke was ihm gefällt ist dass sehr viel mit computer gearbeitet wird. dass äh ist etwas das er liebt wo man ein bisschen bremsen muss auch natürlich. oder? das. - ich denke auch was ihm entgegen kommt ist dass die lehrer mit den ki- die kinder sehr gut kennen und mit den kindern genau besprechen was jetzt gut läuft und was nicht gut läuft. + vor allem auch was gut läuft.

I/ ja so feedback. +

K/ genau so feedback das finde ich das äh kommt gut an bei ihm. er ist auch jeweils erschüttert wenn dann einmal irgend eine schlechtere notiz steht oder so. und ist dann aber stolz wenn dann auch wieder etwas gutes steht. er liest das aufmerksam. also seine klassenlehrerin macht das. und das finde ich gut und ich denke das schätzt er auch. ich weiss nicht ob er bewusst merkt dass das etwas tolles ist oder anders! als vorher. das vielleicht nicht unbedingt.

I/ hm aber es gefällt ihm einfach. das kommt ihm entgegen.

K/ hm

I/ ja. ja.

K/ ich denke dass sie so viele ausflüge machen, im vergleich zu früher. das gefällt ihm auch.

I/ ein bisschen abwechslung so. nicht nur einfach in der schule.

K/ genau ein bisschen abwechslung genau. und ich denke allgemein, aber ist nicht etwas das er wahrscheinlich würde selber so merken aber dass der stoff eigentlich ja geballter ist durch das dass sie eben viel anderes machen. und er sein tempo in dem fall schneller sein muss. das ist für ihn gut. es ist auch nie zu schnell. also weil die schauen ja wirklich darauf dass jedes kind sein tempo findet. und ich denke das ist sehr gut.

I/ hm wirklich das individuelle tempo wo ja in der primarschule ist es ihm zu lang- zu langsam gegangen.

K/ ist es eindeutig wirklich zu langsam gewesen.

I/ ähm Sie haben vorher gesagt diese lehrerin in der primarschule sie habe das irgendwie nicht so gut machen können mit dem lernstoff. was haben Sie den eindruck sie hat diese problematik oder die äh besondere begabung vom vom hans hat sie diese erkannt? oder hat sie das gesehen? oder hat sie das nicht, hat sie zu wenig gewusst über das? + was ist so ihr

K/ hm also sie hat gar nichts gewusst über das. ich habe ihr dann einmal noch das buch gegeben das gelb-graue wo eigentlich für die lehrkräfte ist.

I/ ja genau von der joel hauser.

K/ und dann ist ihr dann eingefallen dass es das irgendwo in der bibliothek auch noch hat. aber natürlich hat sie gar nicht das bewusst gewusst. und etwas das mich einmal, wo ich dann gedacht habe also jetzt wenn das wenn sie so! denkt dann muss ich den hans wegnehmen. das ist gewesen - er hat irgendetwas gemacht. - - ich weiss nicht mehr was es gewesen ist. aber sie hat dann die bemerkung gemacht "er ist glaube ich doch nicht so gescheit wie sie meinen." und dann habe ich gemerkt dass das wieder so eine haltung ist die ich auch bei vielen anderen lehrern in den öffentlichen schulen schon gesehen habe dass dass das wenn ein kind mehr! begabt ist dass das erstens einmal sowieso kein problem sein kann. und dass es eigentlich auch gar nicht vorkommt. so ist das bei mir angekommen. und ähm ja das ist für mich dann dort also dieser satz von ihr ist für mich der ausschlag gewesen dass ich dann intensiv habe angefangen zu schauen was gibt es für andere möglichkeiten.

I/ dass sie ihn gar nicht so wahrnimmt eigentlich, wie er wie er ist. also haben Sie den eindruck es geht so ein bisschen um ein thema ausgleichen möglichst alle kinder quasi gleich behandeln.

K/ gleich genau. und lieber die oben herab holen. oder? und die von unten herauf ist ja schwieriger. die von oben herab holen ist einfacher. und

I/ die haben es ja einfa- ja sowieso einfach. so ein bisschen das vorurteil denen geht es ja eh gut weil weil sie ja gescheiter sind. also

K/ genau. also ich habe wie so, ist bei mir wie so angekommen es wird geschaut wenn er etwas nicht! kann dass er dann halt dass dann gerade gesagt wird "er ist halt doch nicht so gescheit."

I/ jawohl. + man sucht so ein bisschen.

K/ und wenn er etwas kann + hat man nicht gesagt "er ist halt doch gescheiter als die anderen." das habe ich nie gehört. oder? das ist von mir aus gekommen dann dass ich das gesagt habe ich habe den eindruck.

I/ jawohl. also wirklich ähm von der, dass er eigentlich nicht so wahrgenommen worden ist wie Sie sich es erhofft haben in der primarschule. was dann auch den ausschlag gegeben hat.

K/ genau. er ist auch ein kind gewesen wo man sehr gut motivieren konnte. es wäre kein problem gewesen ihn nebensächlich zu fördern. ihn ein bisschen schneller laufen zu lassen. ich habe auch eigentlich hätte ich noch gerne gesehen er hätte diese klasse übersprungen. es wäre einfach gewesen weil er hätte ja die klasse nicht wechseln müssen.

I/ er hätte in die andere gruppe gekonnt.

K/ er hätte mit denen mit können und er hätte in er hätte in der ersten klasse weit in den tausendern gerechnet. er hätte; ich meine deutsch ist sowieso kein problem gewesen. er hat ein riesen wortschatz gehabt. und mathematik hat er eigentlich sowieso auch mehr gekonnt als die schon in der zweiten.

I/ ja gut wenn er bis in die + tausender rechnet.

K/ aber das ist einfach + äh + kein thema gewesen für die lehrerin.

I/ kein thema gewesen für die lehrerin + ja. also er hätte ja in die andere gruppe gehen können.

K/ und das wäre eben gegangen weil weil die sowieso zusammen viel schule gehabt haben. er ist schon viel kleiner gewesen. das habe ich auch gesehen dieses problem das er kleiner gewesen ist und noch verspielter als die buben in dieser zweiten klasse. aber es wären ideale voraussetzungen gewesen ihn dort hinüber zu nehmen.

I/ wird auch häufig gemacht. ähm ist das auch ein argument gewesen von der lehrerin so der die diskrepanz zwischen der intellektuellen und emotionaler entwicklung?

K/ hm ja. vor allem weil es in dieser in dieser anderen halben klasse die buben die sind alle das also fetzen gewesen alle so, das ist halt zufall gewesen und

I/ noch so rechte

K/ ja. und dort ist er natürlich schon; aber er hat auch sein freund den er sich ausgesucht hat das ist auch ein fetzen. der ist der ist doppelt so gross wie er schier jetzt das ist für den hans! kein problem. das ist mehr ein problem von den erwachsenen das optisch zu sehen. ihm für ihn ist das nie! irgendwie hart gewesen.

I/ hm ja. aber für die lehrerin ist das auch noch etwas gewesen. wenn er schon so ein kleiner ist muss er auch bei den kleinen bleiben.

K/ hm genau.

I/ hm gut jetzt was mich noch interessieren würde Sie haben äh gesagt eben ich höre Sie haben vor allem so den ausschlag gegeben dass dass das so weiter gegangen ist. ähm wann ist so der moment gewesen wo Sie den eindruck gehabt haben ja der hans ist eben vielleicht intellektuell weiter entwickelt als die anderen? so im schnitt?

K/ also das habe ich eigentlich schon vor dem kindergarten habe ich das gedacht. weil er sehr früh sehr gut gesprochen hat. er hat äh mit zweijährig hat er schon ganze sätze gemacht also wirklich schöne sätze. und - man hat es einfach gemerkt wenn man mit ihm zusammen ist dass er sehr ein gescheiter ist. und die überlegungen die er gemacht hat wie er geschaut hat und beobachtet und auch daraus schlüsse gezogen das ist schon aufgefallen wenn man ihn gesehen hat im vergleich zu anderen gleichaltrigen kindern.

I/ jawohl. also einfach auf grund von ihren erfahrungen wahrscheinlich auch dann wenn Sie sonst so kinder gesehen haben. ist das für Sie wie von vornherein eigentlich schon klar gewesen. hat es gar nicht, ist es nicht erstaunlich gewesen dann als ihre mutter da mit ihm noch diese tests gemacht hat.

K/ nein. das ist wie eine absicherung gewesen noch um wirklich nicht nicht ein fehler zu machen auch mit ihm. aber ich habe auch viele rückmeldungen bekommen in spielgruppen und so von anderen eltern dass er ein gescheiter ist. das ist auch anderen aufgefallen.

I/ hm ja. hat sich dann einfach nur bestätigt quasi das bild das Sie gehabt haben.

K/ ja genau hm.

Teil 2:

I/ ich würde gerne noch einmal auf ein thema kommen das wir vorher gehabt haben von der ersten, also von der primarschule noch. ähm was haben Sie den eindruck was sind seine besonderen bedürfnisse gewesen? diese mal. Sie haben gesagt das eine ist gewesen es ist ihm langweilig gewesen. er hätte gerne quasi schneller! vorwärts gegangen. das ist mal sicher etwas gewesen. äh und das andere so die wahrnehmung von der lehrerin die ihm irgendwie die ihn vielleicht nicht so verstanden hat oder so. aber ich

weiss nicht ob er das gespürt hat. oder das ist ja manchmal trotzdem noch schwierig für die kinder in diesem alter. hat er sonst noch äh bedürfnisse wo Sie gedacht haben die sind anders! gewesen als die kinder jetzt sagen wir im schnitt so im erstklässer was die so, haben. hat er noch etwas anderes gebraucht eigentlich?

K/ - wo es dann um das zeugnis gegangen ist ist er irrsinnig enttäuscht gewesen dass er nirgends eine sechs gehabt hat. er hat; wir haben über das zeugnis einmal gesprochen gehabt vorher und er hat gefunden ja also dort und dort müsste er eigentlich eine sechs und da sei da sei er eigentlich der beste und das da hat er auch immer nur sechser gehabt in den proben. und dann hat im zeugnis keiner gehabt. und das ist für ihn eigentlich recht frustrierend gewesen. und ich habe dann auch mit der lehrerin darüber gesprochen und sie hat gefunden sie habe eben das gefühl er könne eben noch mehr. und das mag sein dass das so ist. das denke ich ist für erwachsene wenn man eine bewertung macht im berufsleben ist das ok aber ich denke für ein kind ist das nicht verständlich.

I/ also er könnte noch mehr verglichen mit sich selber? nicht verglichen mit

K/ mit sich selber. nein nein mit gegenüber den anderen ist er äh ist er absolut abgehoben gewesen. oder? aber hat auch gefunden also der hat jetzt auch eine fünf gehabt und das verstehe er nicht. oder? weil er sei eigentlich eindeutig viel besser als der. und das ist glaube ich für ihn ein rechter frust gewesen. und das hat ihm auch abgelöscht das habe ich gemerkt.

I/ jawohl. jetzt ist er doch eigentlich,

K/ da hat er wie keine lust mehr gehabt. da hat er gedacht ja was soll ich denn. ich wäre ja der beste gewesen und bin dann trotzdem nicht gut genug.

I/ genau. also das bedürfnis wirklich ähm so wahrgenommen zu werden ist es eigentlich. also dass er dort gemerkt hat irgendetwas stimmt da mit dieser lehrerin schon nicht ganz wie sie ihn beurteilt. ja. hm wie ist das bei ihnen angekommen? das ist ja

K/ bei mir ist das schlecht angekommen. weil ich habe, ich kenne den hans und der hans ist einer den man muss den man auch loben muss und der der ist dann bringt er gute leistungen. aber ihm löscht es auch ab. und wenn er dann das gefühl hat ich strenge mich an und es gleich nicht gut genug dann macht er nichts mehr. dann macht er wirklich gerade gar nichts mehr. und das ist auch so gekommen dann.

I/ jawohl und er hat ja in dem fall gemerkt dass ist äh nicht selbstverständlich in der ersten klasse dass er eigentlich im vergleich mit den anderen wirklich gut ist.

K/ ja.

I/ das machen ja kinder in diesem alter eigentlich noch nicht.

K/ ja das hat er gemacht den vergleich zu den anderen.

I/ das hat er schon, machen können. sonst sind ja die kinder sehr stark auf die lehrerin bezogen aber

K/ das ist aber in der zweiten klasse gewesen würde ich sagen. nicht in der ersten. in der ersten gibt es ja keine noten. und das ist wirklich mit diesen noten im zusammenhang gestanden.

I/ jawohl wo er gemerkt hat das ist irgendetwas falsch.

K/ hm

I/ ja hm

Teil 3:

I/ jetzt habe ich gerade gesehen der hans hat doch! einen teil ausgefüllt jetzt weiss ich nicht wieso er es über die allgemeine situation nicht ausgefüllt hat. entweder haben wir es nicht geschickt oder.

K/ nein ich habe ihnen ja gesagt ich habe einen zu hause gefunden einen teil.

I/ ah haben Sie das. gut habe ich nicht mehr gewusst.

K/ und ich habe dann der aber nicht mehr gefunden. oder? also ich gebe ihm den gerne auch noch wenn Sie das noch wollen. oder?

I/ - ja also von uns aus gerne aber da müssen Sie jetzt; wir haben es ihm in dem fall gegeben aber sie sind wirklich zu jung. also eigentlich ist es ab zwölf. aber ähm er ist ja jahrgang vierundneunzig er ist wirklich ein bisschen und dann ist er ja noch ein halbes jahr früher gewesen. also ich erkläre es ihnen einmal. da sieht man jetzt einfach den hans nicht er habe er hat nachher die anderen sachen ausgefüllt.

was ich an diesen kurven vielleicht sehe. das eine ist dass obwohl es ja da schon auseinander sind laufen sie relativ parallel wenn ich das vergleiche mit anderen. oder? von den ausschlägen her. ähm von ihnen her also auch von ihrem mann her eigentlich dass so äh kontrolle dass das sehr gut zu laufen scheint. also alles was mit beeinflussung zu tun hat dass das irgendwie gut eingepasst ist gut zu laufen scheint. ähm von ihnen her aber manchmal so erwartungen die damit verknüpft sind dass das auch auseinandersetzungen geben könnte äh und das manchmal auch das kann auch damit zusammenhängen dass man manchmal nicht so sagen kann wie wie es gerade gut wäre sondern dass das manchmal ein bisschen schwierig ist.

K/ ist wahrscheinlich eine häufige diskrepanz. oder nicht? wo es das gibt bei den Ehepaaren. oder?

I/ ja das ja das stimmt. (I schmunzelt) das ist noch etwas häufiges. und von ihrem mann her da auf der gefühlsebene da eine nahe verbundenheit. die sind, überhaupt sind die, wenn man jetzt diese beiden anschaut die beiden skalen sind die recht hoch. aber so im mittel es ist ja sind es beide hohe kurven. oder? ja ich weiss nicht können Sie etwas damit anfangen? (I schmunzelt)

K/ ja das ist das finde ich ist ganz typisch oder das sind so diskussionen die wir immer haben. also ich finde wir reden viel zu wenig und so. und mein mann ist völlig befriedigt mit dem wie es läuft so. und äh, das würde ich jetzt würde ich jetzt wahrscheinlich tiefer ansiedeln wenn ich den bogen jetzt noch einmal ausfüllen müsste.

I/ ja.

K/ ja. aber das hängt auch mit der lebenssituation auch die man hat. ich habe wahnsinnig viel zu tun gehabt die letzten monate und habe fast keine zeit mehr gehabt für die familie. und ich würde das anders ausfüllen denke ich mir.

I/ jawohl dass das äh es ist natürlich ein paar monate her jetzt.

K/ jaja genau. sonst ist das so wie ich das erwartet hätte. ja. ich denke auch so wie ich das verhältnis mit meinem mann sehe. so eben so die die das was auseinander klafft sind das sind die punkte wo wir auch immer wieder diskussionen haben.

I/ jawohl das sind eigentlich die themen die Sie kennen. hm ähm da kommt jetzt noch der hans ins spiel von den, zweierbeziehungen her. das ist ähm sind dieselben skalen. das ist der hans gegenüber von ihnen was er ausgefüllt hat. - - das ist ihre kurve gegenüber vom hans. - -

K/ das ist die kontrolle?

I/ genau.

K/ hm das ist das habe ich ausgefüllt?

I/ genau das haben Sie ausgefüllt. also dass Sie ähm vom bild her ist das alles ähm so im durchschnittsbereich. kontrolle also so dass manchmal äh könnte konflikte geben. eben mit irgendwie sachen die der hans machen muss und vielleicht nicht macht oder zu spät macht oder nicht richtig macht oder so. das ist ja etwas das man häufig sieht natürlich je älter das die kinder werden.

K/ hm das e ist was gewesen?

I/ emotionalität.

K/ emotionalität hm - - -

I/ mit einer stärke da so gemeinsame welt so ein gemeinsamer bezug so ansichten wo er das ich sehr ähm, sehr den eindruck hat dass sie da übereinstimmend sind.

K/ hm

I/ mehr so auf der gefühlsebene da

K/ da klafft es ein bisschen auseinander.

I/ das klafft es ein bisschen auseinander genau.

K/ hm - - -

I/ und das ist äh der hans gegenüber von seinem vater. ähm besonders da, also das wäre einfach höher oben es hat einfach keinen platz mehr gehabt. (I schmunzelt) es fehlt nicht. ähm - also eine sehr positive beziehung wie er einschätzt. und vor allem so die gemeinsame welt die er da betont. vielleicht hat er die auch so vaterwelt.

K/ ja die hat er sehr beim vater. das äh ganze technische und computer wo mich überhaupt nicht interessiert und das macht er mit ihm sehr intensiv. hm

I/ jawohl das scheint da hm und auch so klar wer da was zu tun hat und so. das scheint für ihn auch noch klar zu sein. für den hans jetzt oder?

K/ hm eben da auch.

I/ bei ihnen auch hm

K/ hm

I/ hm und das ist ähm - ihr mann gegenüber vom hans.

K/ hm - -

I/ die kontrolle ist da nicht so ein thema.

K/ ja das ist mein thema.

I/ das ist auch noch h-ja. (I schmunzelt) -

K/ was ist a b schon wieder?

I/ äh so be- so wachstumsfördernde beziehung autonomiebestrebungen.

K/ hm - - ja. -

I/ erstaunen Sie da diese bilder? - -

K/ eigentlich nicht. was mich ein bisschen erstaunt ist das. weil ich habe das gefühlt ich habe mit dem hans ganz eine gute beziehung und er sieht da wahrscheinlich mehr probleme. aber ich denke das ist auch, wenn

ich es vergleiche mit dem vater weil ich habe natürlich viel mehr auseinandersetzungen mit den kinder zusammen weil ich Sie + mit dem ganzen alltagszeugs mehr konfrontiert bin.

I/ ja Sie sind mehr zu hause. + ja.

K/ und ich bin auch ich bin sicher auch wesentlich die strengere.

I/ hm

K/ also viele situationen wenn ich nach hause komme und der vater ist schon zu hause und dann sind sie vor dem fernseher. und dann verbiete ich zuerst einmal den fernseher. oder? denn ich will nicht dass sie um diese zeit und das! schauen was dann kommt. und es ist eigentlich auch abgemacht. und das nehmen die kinder natürlich immer als ganz negativ wahr.

I/ jawohl ja. also dass da so ein bisschen eine flächere das ist auf jeden fall ein bisschen eine flachere kurve einfach weil es auch weniger auseinandersetzungen gibt.

K/ ja der hans darf beim vater mehr! die sachen die er eben gerne macht eben das ist vor allem computer fernsehen interessiert ihn weniger das ist mehr unserer tochter. und ich habe mit dem computer nicht viel am hut ich reglementiere den sehr. und ich bin vor allem nicht mit ihm zusammen am computer spielen oder etwas anderes. das mache ich fast nie.

I/ jawohl und das hat er noch gerne.

K/ das hat er gerne. und das macht mein mein mann mit ihm. das ist ganz klar. etwas das dem hans sehr äh wichtig ist. ganz wichtig.

I/ hm das sind wahrscheinlich so die sachen. also dass er wirklich auch so sachen zusammen kann machen.

K/ hm

I/ ja. - gut. tun wir diese sachen auf die seite. - - wobei also das muss ich schon sagen er ist eigentlich wirklich einiges zu jung. er ist natürlich bei den allerjüngsten die sachen auszufüllen. und das kann schon sein dass es so, sehr aus der also die probleme die ich dann jeweils sehe wenn es zu junge kinder sind dass sie es zwar gut verstehen oder sehr viele sachen verstehen aber so so das abstrahieren von der vom moment also wenn er gerade eine auseinandersetzung gehabt mit ihnen würde man das wahrscheinlich würde ich jetzt eben eins zu eins sehen in diesen bögen. wo dann irgendwie ein zwölfjähriges kind kann denken "ok mit dem mami habe ich halt zwar heute das gehabt." aber grundsätzlich! ist es so. und das könnte schwierig sein in diesem alter. also einfach weil er im prinzip einfach noch zu jung ist. oder? darum gibt man das eigentlich gar nicht erst. aber den privatschulekindern ähm ja haben wir es den meisten gegeben. ausser den ganz kleinen nicht. wobei er ist da gerade an der grenze ich weiss jetzt gar nicht; ja aber wahrscheinlich hat er es ja schon verstanden.

K/ ja ich bin, ich habe ihm gesagt er solle es einfach machen und wenn er es und wenn er etwas nicht versteht soll er mich fragen. und er hat mich eigentlich nie gefragt.

I/ hm

K/ einfach dann schnell ausgefüllt und, sehr! schnell und dann habe ich gedacht ja ist halt so.

I/ ist auch gut wenn es spontan ist. genau nicht zu lange daran herum macht. gut.

Teil 4:

K/ unangenehm für mich oder für die auf dem bild?

I/ für Sie.

I/ gut jetzt würde ich gerne noch mit ihnen darüber reden was da angenehm ist und unangenehm. so die bilder die Sie haben von schule.

K/ also bei diesem bild habe ich ein bisschen überlegt weil zuerst habe ich gedacht ou dem einen kind geht es aber nicht gut. und dann habe ich aber gefunden das andere tröstet so schön dass ich das doch eigentlich insgesamt als angenehm empfinde.

I/ ja. jetzt ist das in einer schulsituation. also in einem schulzimmer drinnen. - was haben Sie den eindruck im hinblick auf die lehrerin? oder wenn da die lehrerin das sieht was äh ja; gibt das noch eine veränderung für Sie? wenn es in einem schulzimmer drinnen ist so eine situation?

K/ also da ich jetzt sonst ringsherum keine äh kinder jetzt gerade sehe habe ich habe ich! jetzt für mich vorstellt das ist irgendwie in der pause. und da ist etwas zwischen den schülern passiert dass die eine jetzt einfach traurig ist von diesen mädchen. und ich würde mir vorstellen dass der lehrer wenn er es mitbekommt wenn er es mitbekommt in der pause dass er fragen ginge was was gelaufen ist.

I/ hm

K/ hm

I/ dass er da interesse zeigen könnte was da überhaupt los ist bei zwischen diesen kindern. hm tun wir es da auf die seite.

K/ bei diesem bild habe ich auch ein bisschen überlegt ähm auf welche beige ich es tun soll. weil der bub da der sitzt so alleine da. und er sieht aber, er sieht so aus als ob er zuhören würde. und ich habe mir dann vorgestellt er muss vielleicht etwas noch fertig machen das die anderen schon fertig haben weil man sonst

keine kinder mehr sieht. doch da wäre jetzt auch noch eines aber das habe ich nicht gesehen am anfang. und äh habe dann aber gedacht ja er sieht eigentlich nicht unzufrieden aus und wenn er es halt fertig machen muss finde ich das eigentlich gut weil gewisse regeln muss man einfach einhalten und dann ist es so. es würde bei mir nicht unangenehme empfindungen auslösen wenn jetzt der noch müsste wie ich es interpretiert habe äh etwas nachschaffen.

I/ ja also es geht so das ist für Sie auch noch wichtig dass gewisse sachen die gefordert sind von den kindern dass die dann auch gemacht werden dass man die zu einem ende führt.

K/ genau.

I/ und nicht weil irgendwie die anderen schneller sind dass es da ausnahmebewilligungen gibt.

K/ genau.

I/ hm sondern dass man probiert eine struktur auch aufrecht zu erhalten.

K/ genau dass das kind auch lernt dass es seine zeit dann einteilt.

I/ hm und halt so schnell ist dass es äh auch bei zeiten fertig mag. hm

K/ das bild da beim handarbeiten das habe ich sehr positiv äh finde ich das. die lehrerin hilft dem schüler ja beim stricken. und der andere hat offenbar auch freude und schaut herüber und schaut zu was sie da erklärt und ich finde das sieht; das ist für mich äh; ich denke die haben es gut miteinander dort.

I/ also von der beziehung her. sie hilft ihm und er ist interessiert und macht mit. also eine positive vom beziehungsaspekt her.

K/ hm

I/ hm

K/ das bild habe ich auch so von von der vom beziehungsaspekt her ähm positiv erlebt. der lehrer der dort sitzt und - entweder zuhört oder zuschaut. da sitzt noch eine andere lehrperson wo am boden. die auch jetzt die kommunizieren irgendwie miteinander und die kinder sitzen dort im kreis und hören zu. -

I/ also von der stimmung her etwas positives.

K/ von der stimmung her irgendwie habe ich gefunden das ist positiv ja hm es sieht auch vom ausdruck von den gesichter nicht so aus als ob die ähm ob es denen stinkt sondern die sind da aufmerksam und - warten was da kommt. der lehrer schaut auch nicht böse. (K schmunzelt) ja.

I/ ja also von der stimmung her und dass die da zusammen etwas reden miteinander. etwas positives. hm

K/ und bei dem bild mit diesen vielen schülern habe ich, so den eindruck dass die müssen etwas äh also die sind da am ordnen. ich habe so das gefühl gehabt die schustunde ich jetzt wahrscheinlich fertig und die ordnen da ihre mappchen. und sind dann irgendwann und sind dann am aufbrechen aber die sehen alle eigentlich auch zufrieden aus und, und hocken dort und, kommunizieren auch miteinander zum teil. ich habe gefunden das ist auch

I/ hm die vorstellung dass das jetzt lektion wäre? also dass das innerhalb! von einer schulstunde ist und nicht schulstundende? wäre das eine angenehme lektion? wenn Sie einfach wenn man so hinein schauen würde? oder ist das ein, gibt es da unangenehmes?

K/ ich finde es hat sehr! wenig raum für die kinder. es ist alles sehr eng und äh ein durcheinander. es liegt unheimlich viel zeug herum das finde ich zum schaffen nicht gut. ich kann auch vorstellen dass es dann viele kinder haben die mühe haben mit dem. und sonst wenn es jetzt mitten in einem unterricht wäre dann denke ich dass die da irgendwie etwas frei arbeiten sich einem thema widmen einem projekt. nicht irgendwie mathematikaufgaben lösen müssen oder so. und auch so zeichnungen in der hand die einzelnen kinder.

I/ wäre das etwas positives dass so sachen

K/ das fände ich etwas positives ja. wenn sie so etwas miteinander vielleicht auch arbeiten. vielleicht ist es wegen dem auch so ein durcheinander.

I/ jawohl. aber es hat so grenzen vom durcheinander her und von der enge her für Sie.

K/ ja. ich finde es hat zu viele kinder auf dem raum und es ist zu eng.

I/ zu viele sachen?

K/ zu viele sachen ja.

I/ hm

K/ und da habe ich auch von der ist ja eine schulstunde wo es wohl um geographie geht und das kind arbeitet irgend etwas und der lehrer tut offenbar da dem kind helfen oder! gibt ihm irgend eine anweisung was es noch machen müsste. ich finde aber der ausdruck vom lehrer ist äh aufmerksam. er konzentriert sich auf das was er macht. das gesicht vom kind kann ich nicht sehen das ist verdeckt durch die haare. aber ich habe gedacht das ist so eine normale begebenheit in einer klasse dass der lehrer einem kind noch etwas genauer erklärt. weil der läuft wahrscheinlich gerade durch die reihen habe ich mir vorgestellt und schaut was machen die einzelnen? und dort wo er sieht da muss er noch etwas erklären oder machen dort macht er das dann.

I/ ja. also so normal im sinn von das würden Sie auch erwarten dass er da aufmerksam ist und eigentlich sich um diese kinder kümmert.

K/ genau. ich habe mir vorgestellt die müssen irgend etwas heraussuchen da auf dieser karte und er geht kontrollieren läuft durch. und die arbeiten alleine die kinder und er schaut einfach ob alle das richtig machen.

I/ jawohl aber kontrolle durch aus im sinn von positiv + dass er sich da

K/ positive kontrolle ja.

I/ kümmert um die kinder.

K/ ja er hat sieht auch sehr aufmerksam aus und konzentriert sich auf das was das kind macht.

I/ hm

K/ hm - - - das würde ich jetzt eigentlich wenn ich es jetzt noch genauer anschau auf das andere häuflein tun. kann ich das noch wechseln oder geht das nicht?

I/ jaja Sie können auch jetzt gerade.

K/ dann wäre da noch das letzte von diesen positiven. das sind da die kinder die da hocke und eines sitzt auf dem pult und die schwatzen irgendetwas miteinander und ich habe mir vorgestellt dass die irgend eine kleine gruppenarbeit haben und etwas müssen über die hand offenbar, äh herausfinden. die haben da einen atlas. - habe ich gedacht man sieht es nicht so genau weil ihrer hand darauf ist und die finden das gut. die eine schwatzt die andere lacht und er ist da auch am schwatzen. also die diskutieren irgendwie miteinander und ich habe gedacht die sind interessiert dabei die kinder.

I/ jawohl von der stimmung her angenehm. gibt es grenzen für Sie so äh wenn man denkt das wäre jetzt so eine lektion unterrichtsform so gruppenarbeiten zu machen? gibt es da irgendwie

K/ nein ich finde das gut wenn die kinder so aufgaben bekommen und dann etwas miteinander äh erarbeiten müssen. das finde ich eigentlich eine positive unterrichtsform. das fördert ja dann auch die kommunikation in einer gruppe und auch im hinblick auf das berufsleben später finde ich das gut wenn die kinder lernen miteinander ihre ideen zu akkumulieren und etwas ganzes daraus zu machen.

I/ jawohl.

K/ finde ich eigentlich sehr positiv.

I/ ja also von der so vom sozialkompetenz dass da auch sachen wirklich

K/ genau das auch nicht einzelkonkurrenzdenken entsteht finde ich eigentlich gut wenn die so in gruppen arbeiten.

I/ gut dann hat es noch ein paar unangenehme geschichten.

K/ genau. jetzt habe ich einfach das eine da hinüber genommen weil ich habe dann gefunden es ist so leer äh

I/ vom raum her?

K/ äh so der raum ist so äh trist. zuerst habe ich gedacht ja die sind auch am ende der schulstunde und jemand will noch etwas fragen und die muss; aber ich habe ich jetzt plötzlich dann die in der mitte gesehen. die habe ich am anfang nicht gesehen. die sieht da recht traurig aus. - und irgendwie sind die so alle so losgelöst von einander jeder hockt da so alleine an seinem platz.

I/ hm haben nichts miteinander zu tun. so?

K/ die haben irgendwie wie nichts miteinander zu tun genau und das eine kind steht vor dem lehrer und schaut ihn so von unten an.

I/ hm - das ist

K/ das ist im ersten moment habe ich das positiv gefunden weil ich gedacht habe sie äh hat ihn etwas gefragt und er erklärt jetzt da diese antwort aber, jetzt so beim zweiten anschauen von diesem bild ha- habe ich jetzt eher den eindruck dass sie, eine unsichere haltung ihm gegenüber hat. nicht einfach äh frei eine frage wo sie dann eine antwort bekommt.

I/ jawohl sondern da so ein bisschen verunsichert ist gegenüber von diesem lehrer.

K/ hm

I/ ja. losgelöst trist ähm verunsichert von der beziehung her zum lehrer das sind so assoziationen.

K/ ja und alle kinder sind so eben so einzeln für sich und, machen irgendwie nichts miteinander. die machen aber auch gar nichts. die haben alle so zugeschlagene hefter vor sich und der eine gähnt. auf dieser wandtafel steht nichts es hat nirgends bilder aufgehängt. also das ist nicht äh nicht anmächlich.

I/ für Sie nicht anmächeliges schulzimmer und die haben irgendwie nichts miteinander zu tun und machen sowieso. es ist irgendwie nicht wirklich äh, etwas gemeinsames da.

K/ hm

I/ hm

K/ dann dieses bild wo der da gerade ausholt um einem eines zu schlagen so wie ich das interpretiere. der macht ja recht ein wütender ausdruck der bub. der sieht aggressiv aus. und es hat mich abgestossen wenn ich das gesehen habe.

I/ jetzt ist es im schulzimmer drinnen, so eine situation. was würden Sie da von der lehrerin oder vom lehrer erwarten? wenn so geschichten sind?

K/ ja dass die äh - schaut dass es eine andere lösungsform gibt als das mit der faust auszutragen. die der hat ja irgend einen konflikt mit jemand anderem der nicht auf dem bild ist. nicht mit einem von diesen beiden sonst da denn die der tut ja nicht mit ihm äh eigentlich interagieren. - ich denke auch dass der lehrer die aufgabe hat zu schauen dass die faustregel nicht äh das faustrecht nicht in der klasse eine kommunikationsform ist.

I/ jawohl. also dürfen so sachen für Sie, ist das für Sie auch no- normale schulestube? oder

K/ jaja das kommt ja ständig vor natürlich. oder?

I/ das kommt schon vor ja.

K/ schön finde ich es nicht, aber es ist normal. oder? buben sowieso ja sind aggressiv aggressiver untereinander und schnell einmal äh halt,

I/ kommt die hand da nach vorne.

K/ kommt die hand nach vorne genau.

I/ ja aber dass der lehrer da probiert dass das nicht quasi die vorrangige kommunikationsform ist zwischen den kinder.

K/ das denke ich ja wäre eine aufgabe hm.

I/ hm haben wir noch das letzte bild da.

K/ das letzte bild das habe ich so gesehen dass da ein mädchen in die schule sollte und sich nicht traut. und es wird von der ma- vom mami gebracht und das mami ist aber auch unsicher. ich habe das gefühl die weiss auch nicht so recht kann sie jetzt ihr mädchen da gehen lassen oder nicht. und dass löst in mir ein extremes unbehagen aus. ich finde das schlimm wenn die kinder nicht gerne in die schule gehen. auch ich habe das auch als mutter schon erlebt dann bei meiner tochter die das

I/ ja das ist für Sie wichtig das die kinder wirklich gerne gehen und auch genug sicherheit haben.

K/ hm

I/ und Sie sie auch mit sicherheit gehen lassen können. (I schmunzelt).

K/ genau + und

I/ mit genug vertrauen. +

K/ es ist aber auch schwierig als eltern weil man kann ja nicht mit auf den pausenplatz und dann wenn zum beispiel jetzt das mädchen gepla- geplagt wird von anderen dort einfach so intervenieren gehen. das ist eine schwierige situation wo man nicht einfach so machen kann. also da ist man als eltern auch recht hilflos. weil einfach sobald die kinder in die schule gehen si- gibt es halt so sachen. man kann dort nicht mehr, die kinder auch nicht beschützen vor dem. die hilflosigkeit das das ausstrahlt das äh löst in mir extremes unbehagen aus.

I/ jawohl. was denken Sie was wäre da eben wenn so situationen vorkommen die aufgabe von der lehrerin? oder vom lehrer? könnten die überhaupt etwas machen in so situationen? oder

K/ die müssen! mit den mit den kindern äh über das reden wenn sie das mitbekommen überhaupt was läuft. sie bekommen es ja oft gar nicht mit weil das die konflikte laufen auf in der pause ab. und ich finde aber das ist die aufgabe der lehrkräfte, mit diesen kindern dann zu reden vor allem wenn es dann so richtung mobbig mobbing situation geht das müssen sie weil das können die kinder nicht lösen da muss eine erwachsene person,

I/ wie erleben Sie das im alltag? wird das auch gemacht dann? also so einfach mit ihren beiden kindern was Sie bis jetzt erlebt haben. oder ist das äh mehr so ein wunschdenken dass das müsste sein?

K/ ich denke es kommt ganz auf die lehrkraft an. ich habe beides erlebt. ich habe einen lehrer erlebt der das sehr gut machen. ähm und wo das auch als wichtiges thema wahrnehmen. und ich habe eine lehrerin erlebt die, äh das äh eher noch fördert mit ihrem verhalten in der klasse. dass die kinder gegeneinander eklig sind und die das überhaupt nicht als problem wahrnimmt. was ich ganz schlimm finde vor allem auf primarschulniveau das finde ich sollte nicht vorkommen. und und ich habe mich dort auch sehr hilflos gefühlt weil ich konnte gar nichts machen. ich konnte das kind nur noch wegnehmen. und das finde ich ist eine so drastische massnahme die man ergreifen muss dass

I/ ein kind heraus reissen. oder?

K/ sollte nicht vorkommen müssen.

I/ ja ja. aber sehr unterschiedlich halt die lehrkräfte untereinander.

K/ ja genau.

I/ ja. gut dann tun wir das einmal auf die seite. gut jetzt haben wir viel äh auch noch so über schule geredet. ich weiss ist für Sie gerade noch ein thema zu vorderst wo Sie denken das wäre auch noch wichtig. einen aspekt den wir jetzt da nicht gehabt haben äh in diesen paar bildern wo Sie denken das ist aber für Sie wenn man so über schule redet und was wichtig ist in der schule jetzt gar nicht zur sprache gekommen ist. was ihnen gerade noch so zu vorderst ist.

K/ also ich finde ich habe ja jetzt beide kinder in privaten schulen mittlerweile. meine tochter die ist zwei jahre jünger als der hans und die ist ein jahr in die öffentliche schule gegangen nicht ein ganzes jahr ich

habe sie dann mittendrin herausgenommen und eine montessorischule getan. und ich habe dort eine lehrerin erlebt die völlig überfordert gewesen ist mit dem unterricht.

I/ in der primarschule?

K/ in einer ersten klasse. die, meiner meinung nach ein burnout syndrom hat. und wo ich gemerkt habe die einfach allein wurstelt und ich habe das als ganz grosse katastrophe empfunden weil es einige kinder sehr gelitten wirklich gelitten dort. ich habe auch gemerkt in den zeiten als die lehrerin praktikantinnen gehabt hat ist es viel besser gewesen. weil hat dann eine kontrolle da gewesen ist im klassenzimmer von dieser person. dass sie nicht mehr konnte die kinder eklig behandeln. und ich finde das eine katastrophe wenn so etwas passiert.

I/ jawohl. haben Sie unterstützung gehabt? da ist ja immer noch die behörde im hintergrund.

K/ ich habe äh mit der schulpflege kontakt gehabt. ich habe gar! keine unterstützung gehabt. ich habe dann äh eine schulpsychologin eingeschaltet die hat eigentlich grosse unterstützung gegeben. die ist in die schule auch schauen gegangen und die hat das kind angeschaut. hat gesagt zum kind hat überhaupt nichts wo die lehrerin immer behauptet hat das kind sei schlecht.

I/ jawohl. also ist am kind fast gemacht worden.

K/ und hat eine abklärung gegeben genau. und das hat ihr ist ganz klar belegt gewesen dass das kind sehr gescheit ist und überhaupt keine probleme haben sollte in der schule. in der schule ist es aber schlecht gewesen. und die lehrerin hat das einfach schlichtweg nicht akzeptiert. die hat gesagt "das glaube ich nicht." und hat ganz eine schlechte prognose gestellt vom kind. was ich eine katastrophe finde dass das jemand macht. und ich denke das hängt jetzt mit einer einzelnen situation zusammen wo einfach eine überforderte lehrerin ist und

I/ aber auch die behörden nicht reagieren konnte. mindestens immerhin eine öffentliche schule.

K/ ich habe ja die schulpsychologin auch äh eigentlich beauftragt dort dann bei; ich habe das weiter gegeben. oder? weil ich habe als mutter dort gesehen ich kann da gar nichts machen. ich bin einfach in die schule schauen gegangen. und äh habe so versucht das kind ein bisschen zu unterstützen das ich hinein gehockt bin und geschaut habe wo sind dann die probleme? hat das kind probleme? kann ich dort etwas machen zu hause? und das ist aber ganz schwierig gewesen natürlich weil die lehrerin das nicht geschätzt hat dass man in den unterricht kommt

I/ ja hat sie sich kontrolliert gefühlt.

K/ genau. und, die schulpsychologin hat dann, eigentlich meine meine entscheidung dann auch das kind wegzunehmen unterstützt.

I/ unterstützt. ja so quasi ähm

K/ die alternative wäre einfach gewesen eine parallelversetzung zu machen. das ist in diesem schulhaus nicht gegangen. da hätte man in ein anderes schulhaus müssen. und da habe ich gefunden da suche ich mir lieber eine privatschule wo ich auswählen kann. und auch natürlich durch das dass man finanziell das selber trägt auch äh mehr forderungen dann kann stellen natürlich. und das auch besser kontrolliert ist abgesehen davon weil dort immer zwei lehrkräfte,

I/ zusammen arbeiten.

K/ zusammen arbeiten. die kinder sind nie jemandem alleine ausgeliefert.

I/ jawohl. was hätten Sie erwartet von der öffentlichen schule? also das eine ist äh irgendwie ist die situation gar nicht wahrgenommen worden in dem fall von der behörden also die die probleme von dieser lehrerin sagen wir einmal. dass das ernster genommen würde? und der schulpsychologin sind ja irgendwie auch die hände gebunden gewesen höre ich da.

K/ ja ich habe so der, das ist bei mir so angekommen. ich muss dann sagen ich haben dann aber sehr schnell mir gesagt ok ich probiere jetzt da nichts mehr aus mit dem kind. ich suche jetzt etwas. tu sie weg. und dann ist das halt die lösung bis zum äh nächster schulstufe. und ich habe dann aber einen brief geschrieben sehr ein ausführlicher brief an die schulpflege wo ich die ganze situation geschildert habe wie das gelaufen ist auch mit diesen abklärungen von der schulpsychologin wo meine! meinung vom kind ja untermauert hat.

I/ und da eine neutrale instanz ist.

K/ und ich muss sagen ich habe nicht einmal eine antwort bekommen dass der brief angekommen ist. und ich werde jetzt einfach noch einmal einen brief schreiben einen verlaufsbericht über wie es dem kind jetzt! geht und auch ein bisschen mein mein erstaunen ausdrücken dass ich nicht einmal eine antwort bekommen habe. nicht einmal eine reaktion dass der brief angekommen ist. das hätte ich gefunden ist das mindestmass an höflichkeit wo man kann äh erwarten. und ich bin sehr enttäuscht gewesen muss ich sagen. dass das so gehen kann. und ich habe dann auch ich habe dann eine kopie an die schulleitung auch noch geschickt gehabt und ich habe wirklich gar nichts gehört weder von der schulpflege noch von der schulleitung noch sonst etwas. ich finde das ist, eigentlich ein rechter affront.

I/ hm ist da irgend etwas passiert? wissen Sie das?

K/ ich glaube es ist gar nichts passiert. ich habe mal neulich mit einer mutter kontakt gehabt wo eben das kind noch in dieser klasse hat das auch äh so geplagt worden ist wie meine tochter aber keine möglichkeit hat zu reagieren. oder?

I/ eben das ist ja noch schwierig.

K/ und äh die hat mir einfach gesagt sie sei immer noch gleich schlimm. wir haben dann aber nicht nicht weiter darüber gesprochen. ich mag auch eigentlich; ich bin froh dass dieses kapitel hinter mir liegt (K schmunzelt).

I/ für Sie hinten ist aber eigentlich verändert hat sich wahrscheinlich nichts ja.

K/ nein.

I/ also so, wie Sie als eltern überhaupt daran kommen wenn Sie einen missstand feststellen das ist eigentlich ganz eben haben Sie ganz schwierig erlebt in der öffentlichen schule.

K/ hm habe ich sehr schwierig erlebt ja.

I/ ja und auch fachstellen die in dem moment nicht! quasi sagen konnten "jawohl es ist so." aber nicht wirklich weiter konnten

K/ ich habe auch, ich muss ja auch ab und zu so berichte schreiben über irgend wenn ich einen auftrag bekomme und ich weiss es ist sehr schwierig äh wenn man eigentlich die meinung hat dass jetzt eine person das die gestellte aufgabe jetzt in dem fall die lehrerin eigentlich nicht gut macht, das dann auszudrücken ist ja ungeheuer schwierig. man will eigentlich ja niemanden verletzen. man will zwar verbesserung irgendwo aber man möchte auch niemandem irgendwie ein stock in zwischen die beine stellen. oder? was ich ein bisschen enttäuscht gewesen bin dass der bericht von der schulpsychologin dann sehr! - allgemein gekommen ist. sie hat dann zwar schon gesagt dass sie auch, sie hat zuerst empfohlen man soll das kind ähm einmal noch repetieren lassen. einfach mit dem blick weil ich habe gesagt will keine parallelversetzung in ein anderes schulhaus. dann muss sie alles wechseln, alles schulfreunde

I/ und die kinder und a-

K/ und eigentlich möchte ich gerne dass sie dort bleiben könnte im quartier. und, sie hat dann irgendwie den ausdruck gemacht "nach dem gespräch dem letzten gespräch mit der lehrerin sind seien ihr dann auch zweifel gekommen" und ich weiss sie hat gemeint gehabt wir haben ja lange viel über das gesprochen dass ihr zweifel gekommen sind weil die lehrerin so eine schlechte beurteilung vom kind gemacht hat dass man das kind nicht mehr kann dort lassen. zuerst hat sie gesagt noch das schuljahr fertig und alles und dann eventuell eine repetierung. aber nach! nicht direkt sondern, nach in- innerhalb vom zweiten schuljahr dann. ich meine es ist ja blöd wenn dann ein kind noch einmal den ersten schultag machen muss und alles.

I/ das ist furchtbar ja.

K/ abgesehen davon ist es effektiv auch aus der beurteilung von der schulpsychologin vom vom leistungsvermögen vom kind eigentlich überhaupt keine diskussion gewesen dass das kind müsste! die klasse wiederholen.

I/ dann macht es aber auch keinen sinn.

K/ es wäre nur gewesen um weg zu kommen von dieser lehrerin. und das! ist in diesem brief nicht heraus gekommen und das habe ich gefunden hätte heraus kommen müssen. weil das ist schlimm gewesen für das kind. und das wäre auch effektiv der grund gewesen.

I/ und + dem kind, ist es nicht gut gegangen.

K/ so ein beziehungsaspekt und am kind ist es einfach nicht gelegen. + dem kind ist es wegen! der lehrerin nicht gut gegangen.

I/ ja das ist dort heikel so zu formulieren dass dann quasi der beziehungsaspekt hervor stellt. am kind ist es nicht wohl in der beziehung zu dieser lehrerin ohne! die lehrerin hervor zu stellen weil man keine beurteilung von der lehrerin abgeben darf.

K/ ja ich weiss es ist sehr sehr schwierig.

I/ Sie kennen es ja auch.

K/ und die müssen ja weiter arbeiten miteinander die wird auch so fälle haben

I/ jaja.

K/ wo dann dort involviert sind und ich weiss das ist ganz schwierig.

I/ ja. gut wobei, also ich bin selber auch schulpsychologin ähm wenn man es vom kind aus formuliert oder man muss ja vom kind aus formulieren was ist gut für das kind? dann dünkt es mich jeweils gibt es schon möglichkeiten aber es ist natürlich heikel. es ist einfach heikel. also, dem kind ist es nicht wohl. oder? man muss ja irgendwo vom kind schauen ähm dass es in dieser beziehung nicht geht. ja. gut. ähm besten dank.

Transkriptionsprotokoll***Transkriptionskopf***

Projekt: Nationalfondsprojekt «Erziehung und Bildung hochbegabter Kinder und Jugendlicher», Teilbereich Familie

Name des Transkripts: 3119va

Datum der Aufnahme: 02.10.2003

Teilnehmende: Irène Hüsler I/
Vater K/

Gesprächstyp: halbstrukturiertes Interview

Angaben zu Auffälligkeiten der Sprechenden:
keine Auffälligkeiten

Angaben zu sonstigen Auffälligkeiten:
keine Auffälligkeiten

Name der Transkribentin: Simone Schoch

Datum der Transkription: 23.02.2004

Datum des Kontrollhörens: 29.02.2004

Gesprächstranskript

I/ gut also ähm der Hans ist ja jetzt in der Privatschule äh eingeschult schon seit einem Weilchen. äh was hat dann aus ihrer Sicht dazu geführt dass das ein notwendiger Schritt geworden ist aus der Primarschule heraus?

K/ also das auslösende Moment war an und für sich dass er in der Gabler- Gablerschulhaus in eine Klasse rein gekommen ist in der praktisch von glaube ich knapp zwanzig Schülern drei deutschsprachig waren. und ein Teil der Fremdsprachigen Kindern teilweise noch nicht einen Satz Deutschsprache oder Schweizerdeutsch eben äh sprechen konnten. so dass sich von Anfang an ein relativ grosses Gefälle raus gebildet hat. nicht nur /weise intellektuell auf der intellektuellen Seite sondern einfach von den Grundvoraussetzungen her. was natürlich dazu führte dass die Lehrerin gezwungen war das Tempo relativ stark nach unten zu nehmen um eben gemäss ihrer Aufgabe die Klasse irgendwo gemeinsam vorwärts bringen zu können. das hat dann wieder um zur zur Auswirkung dass der Hans irgendwann ja ein bisschen so gezeigt hat dass er keine Lust mehr hat in die Schule zu gehen und im Endeffekt relativ deutlich gezeigt hat dass er sich unterfordert fühlt oder langeweile hatte dann.

I/ ja wie hat er sich, wie er hat er das gezeigt?

K/ äh: teilweise wollte er keine Hausaufgaben mehr machen. äh dann hat er gesagt wenn man dann gebohrt hat "warum willst du denn keine Hausaufgaben machen?" da sagte er "das haben wir doch schon alles schon einmal gemacht." oder eben gesagt er hat äh: äh "das kann das ist viel zu einfach für mich. das kann ich ja

im kopf machen das muss ich nicht aufschreiben." und in der art und weise; und so dass also die die privatschule primär mal gar nicht auf der agenda stand. sondern einfach die aufgabe war das unmittelbare problem zu lösen sprich ihn irgendwo in eine umgebung hineinzubringen in der er etwas mehr gefordert wird.

I/ jawohl. wie ist da, wie hat da lehrerin reagiert auf das? hat sie auch so sachen gesehen in der schule?

K/ ja.

I/ hat sie auch den eindruck + gehabt es ist eigentlich

K/ das war; + also die lehrerin wir haben natürlich zumindest das gespräch mit der lehrerin gesucht und sie hat dann versucht das eben äh zu unterstützen. das ging dann teilweise so dass er explizit noch einmal zusätzliche aufgaben bekommen hat. teilweise hatte er im unterricht für die nächste klasse also sprich in der dritten klasse dann mitgemacht äh in bestimmten fächern. so dass also von

I/ also die klassen gewechselt dann?

K/ nicht richtig gewechselt sondern einfach für bestimmte fächer äh ist er dann einfach in das nächste klassenzimmer gegangen. aber er blieb schon in seiner eigenen klasse drin aber in bestimmten sachen äh von denen man wusste das ihm das mehr liegt ist er einfach für die zeit in die andere klasse rüber gegangen dann.

I/ hm hat ihm das geholfen?

K/ das hat am anfang hat ihm das äh sehr wohl geholfen. das hat ihm auch spass gemacht. er hat darauf angesprochen. sagen wir einmal so. aber man hat auch gesehen dass das nicht ausreichte. also die lehrerin stiess dann einfach an an ihre grenzen im endeffekt. und wir haben dann im endeffekt äh die ersten schritte gemeinsam mit der lehrerin versucht zu gehen und als wir dann gesehen haben dass das nicht ausreicht sind wir dann auch wieder zum schluss gekommen dass man wahrscheinlich den hans mal, dass man an und für sich eine andere umgebung geben müsste. eben an der schule privatschule oder was auch immer. ähm und das hat die lehrerin auch noch begrüsst und damit man das aber sagen wir mal auch gegenüber dem, der schulbehörde ähm nicht rechtfertigen kann aber eben auch argumentativ vertreten kann musste er abgeklärt werden. jetzt meine frau ist selber psychiatlerin. ähm das heisst sie hat mit ihm natürlich schon einmal tests gemacht und die deuteten schon darauf hin dass sein anforderungsprofil wahrscheinlich eher mal am oberen ende liegt. man hat dann mit der schulpsychologin noch einmal gesprochen. die hat ihn auch noch einmal abgeklärt. und da! wurde dann allerdings erst mal relativ klar oder schwarz auf weiss belegt dass hans an und für sich äh ja eher mal in die gruppe der hochbegabten einzuordnen wäre. und da! kam an und für sich die privatschule erst aufs tapet.

I/ jawohl. ist das für Sie erstaunlich gewesen so ein schwarz auf weiss resultat? oder haben Sie ist das für Sie eh schon haben Sie das eh schon gedacht gehabt? einfach

K/ ja also hochbegabt ich sage einmal in in in normal oder eine unbedarfte person die mit solchen kategorisierungen an und für sich nicht weit was zu tun hat überraschend höchstens in dem sinne dass man klar gesagt hat das ist jetzt die kategorie. das er sagen wir eine gewisse begabung hat und ein gewisses intellektuelles vermögen hat das sieht man relativ schnell an und für sich dann. je nach, also wie schnell, man sieht dass hans speziell sehr schnelle auffassungsgabe hat. er kann relativ gut sachen merken. er ist relativ gut in auf der mathematischen seite. äh da- das sieht man auch so. ob das dann jetzt wirklich hochbegabt begabt oder was auch immer ist das ist anderes paar paar schuhe. dort kam dann einfach relativ schnell heraus dass es mit sicherheit die umgebung der er damals war nicht ausreicht respektive die gefahr läuft dass er einfach dann so zu sagen sich selber einkapselt und äh

I/ dass er sich zurück zieht?

K/ zurück zieht in dem sich so verkapselt dass er dann auch gar nicht mehr raus kommt wenn mal dann in eine andere umgebung hineingeht. sprich dass er den anschluss verliert. es wurde dann glaube dort auch hinwiesen.

I/ ah da ist auch von der lehrerin hat auch die lehrerin dort äh dort schon den eindruck gehabt sie kann das gar nicht mehr im rahmen von + /

K/ ja sie hat ganz klar gesagt "das was ich mach gema- was ich machen konnte das habe ich an und für sich gemacht." und sie selber das ist äh nur der tropfen auf dem heissen stein. Ist aber mehr geht einfach in der normalen schulumgebung mit den! voraussetzungen geht einfach nicht. und sie hat das auch so unterstützt auch den weiteren weg. ja und damit war dann an und für sich die sache klar ok das funktioniert so nicht in der normalen schule wir müssen ihn wo anders hinbringen. und dann haben wir uns an und für sich einmal äh umgeschaut. und dann gabs dann noch verschiedene alternativen. und äh unter anderem auch die privatschule. und das haben wir uns dann angeschaut und ja dann gab es da eben diesen schnuppertag. und im endeffekt musste dann äh ging es hing es ganz von hans ab ob er sich da wohl fühlt oder nicht wohl fühlt. und in der privatschule hat er gesagt "ja das gefällt mir da fühle ich mich wohl." äh natürlich haben wir uns das auch noch einmal angeschaut auch in dem fall mit dem herr heim gesprochen dann und das schien

uns dann irgend äh das richtig umfeld zu sein. und dann haben wir das halt einmal gemacht. und bis jetzt hat sich das als richtig bestätigt.

I/ ja. was denken Sie kommt dem hans besonders entgegen in der privatschule? was anders ist als dass er vorher erlebt hat?

K/ ich glaube das eine ist mit sicherheit die umgebung mit gleichgesinnten im gewissen sinne. also sprich, einmal mit sicherheit ist es das andere sprachumfeld was vieles einfacher macht. das kommunikative umfeld sprich dass alle mehr oder weniger in der gleichen sprache sprechen zwar auch andere sprachen können und mit hinein bringen aber es gibt irgendwo die gemeinsame basis. das ist mit sicherheit ein punkt. der zweite punkt denke ich dass eine weitere gemeinsame grundlage in um die schule herum gebaut wird. und die art und weise wie die schule das material äh auch darstellt. es ist, äh es sind alle mehr oder weniger gleich weit aber das ist so dass immer noch die bandbreite gross genug dass also die weniger starken sich nach oben orientieren können und die starken sich aber nicht so weit weg orientieren von von der gruppe dass sie irgendwo rausfallen. das so eine breite gemeinsame basis.

I/ so eine klammer gesetzt wird.

K/ ja es ist eine klammer gesetzt aber in dieser klammer ist eine relativ grosse freiheit da.

I/ jawohl und das kommt dem hans entgegen.

K/ das kommt hans mit sicherheit entgegen weil er kann eben auf seinem, auf dem mathematischen gebiet seine stärke ausspielen aber wird gleichzeitig dazu angehalten auf seiner ähm kreativen seite geschichten erfinden und so da muss er eben auch was liefern. das macht er nicht so gerne. aber muss eben auch was da liefern. und das schätze ich mal an der privatschule und ich glaube das kommt hans relativ stark zu gute. das wäre auf der einen seite sich einbringen können auf der anderen seite aber auch gefordert wird.

I/ jawohl. Sie haben gesagt eben so die ebene von den gleichgesinnten. was haben Sie den eindruck wenn ich den hans fragen würde hat er jeweils das gefühl gehabt in der regelklasse er ist ein bisschen anders als die anderen? das er irgendwie keine gemeinsame ebene

K/ nein ich glaube das das gefühl hatte er nicht. und ich glaube auch dass die kinder das auf der ebene nicht unbedingt, merken. wobei grundsätzlich muss ich sagen ja also inwieweit sich das begabung oder hochbegabung darstellt bei den kindern die jetzt in der privatschule sind würde ich einmal sagen, ich sehe es nicht unbedingt. man könnte genau so gut wenn man da ich sage mal wenn man das so katalogisieren will normal begabte dazutun und man würde es vielleicht an der leistung merken aber nicht von den kindern her. die würden genau so spielen und sich unterhalten und und dann, also das glaube ich nicht. es ist mehr eher die umgebung die ihnen erlaubt ihre fähigkeiten entsprechend zu entfalten und äh die auch entsprechend gefördert werden. ich könnte mir gut vorstellen das ein ähnliches konzept in einer normalen schule wahrscheinlich auch funktionieren könnte. es ist eine frage der grösse und er möglichkeiten der schule und wie strikt lehrer an pläne gebunden sind auch.

I/ jawohl. also einfach die freiheit auch vom lehrplan her und so wo es in der regelklasse ganz klar irgndwie die grenze gewesen ist. haben Sie den eindruck die lehrerin jenes mal vom hans die ja gesagt hat "da komme ich an meine grenzen." hat sie ähm so die bedürfnisse vom hans hat sie die gesehen? hat sie die erkannt?

K/ sie ha-also + diese lehrerin hat sie gesehen.

I/ sie konnte einfach keine antwort darauf geben? +

K/ aber sie hat auch klar die grenzen des systems gesehen. äh einmal verpflichtung durch die lehrpläne und die tatsache dass sie auf grund dieser dieser enormen bandbreite also von von fähigkeiten der kinder gar keine chance hatte irgendwo äh diesen freiraum zu geben. sprich einen teil der klasse zu zu explizit zu fördern und zu fordern und eben weil der andere teil der klasse die grundlage einfach beizubringen. und in der privatschule anschau da sind alle kinder irgendwie auf einem gleichen le- oder ähnlichen leistungsniveau und dann spielt sich diese bandbreite auf einer ganz anderen ebene ab. es sind es ist alle sind gut. alle können in der gleichen sprache kommunizieren äh und damit stellt sich auch nicht die frage muss ich punktuell das! kind mehr fördern in dem! gebiet und das andere kind mehr in dem! gebiet. also so und dazu noch von den grundvoraussetzung her eine homogene masse in dem effekt. und das war bei der! lehrerin absolut nicht der fall. die hatte da gar keine chance so was zu machen. das wäre gar nicht möglich gewesen.

I/ ist für Sie auch noch in frage, äh wäre für Sie auch noch in frage gekommen dass irgend in eine andere klasse gehen würde. weil Sie haben ja gesagt das ist auch noch speziell von fünfundzwanzig kindern irgendwie zwanzig ausländische oder so.

K/ ja also ähm hätte die abklärung ergebend dass er eben nicht hochbegabt wäre hätte ich gesagt ja ohne probleme hätte wäre der in eine andere klasse hereingekommen. und ich sage es auch einmal wäre er zum beispiel in eine klasse hineingekommen wie seine schwester, die also ich sage einmal eine normale zusammensetzung hätte dann wäre das wahrscheinlich auch so gelaufen. es kam dort auf grund der umstände einfach dazu dass man gesehen hat ok gemäss irgendwelcher kriterien fällt er in die

hochbegabung. und dafür haben wir gesagt ja gut wenn er schon so ist dann versuchen wir auch die umgebung zu schaffen die ihm auch das entsprechend zu entfalten. aber in einer normalen wenn er in einer normalen klasse gewesen wäre dann würde er wahrscheinlich jetzt in der dritten klasse sein ganz normal wie alle anderen auch.

I/ hm ich höre so ein bisschen ob man dem jetzt hochbegabung sagt oder nicht so hochbegabung sagt äh ist das für Sie nicht so relevant? + ich höre so dass Sie dass ist mehr so ein so ein gebrauch so eine konvention.

K/ nein, ja also die + die kat- die katalogisierung ist für mich absolut irrelevant. das ist für mich, also wenn man andere kriterien anlegt und und das kind einen schlechten tag dann kommt halt vielleicht etwas anderes dabei heraus. ich denke mal das entscheidende ist dass man erkennt dass das kind bestimmte fähigkeiten hat und eben die versucht zu fördern und die anderen fähigkeiten die vielleicht nicht so entwickelt ist mehr versucht rauszufordern. ich glaube das ist das entscheidende daran. damit kann das also im endeffekt dem kind den spielraum zu geben sich seine fähigkeiten seine möglichkeiten zu entwickeln. ich glaube das ist das wesentliche.

I/ jawohl. gibt es auch sachen wo finden an der privatschule sind jetzt für den hans nicht wie wie er es sich wünschen würde? also gibt es sachen wo seinen bedürfnissen nicht entgegenkommen? einfach so wie er funktioniert?

K/ äh also was da ist das ist aber nicht irgend äh wünsche oder äh forderungen vom hans was es hat aber ich denke mal das ist systembedingt hans ist jemand der, äh relativ unordentlich ist. das heisst was dort fehlt und das haben wir ein paar mal besprochen auch mit den lehrern und das wird versucht auch dann von ihm zu geben ist ihm eine gewisse anleitung zur art und weise wie man arbeitet wie man strukturiert an etwas ran geht aber nicht nur an etwas strukturiert heran geht sondern wie man eben auch sagen wir ordentlich seine arbeiten erledigt. weil der hans ist, macht das dann einfach und äh manchmal macht er es so je nach lust und laune. man sieht das sehr schön dann in der art und weise wie er zum beispiel seine rechnungen macht oder eine geschichte schreibt dann. und dass das eben nicht überall so funktioniert äh dass man irgendwo eben auch mal sich durch beissen muss und regelmässig einfach einfach durch gehen muss stabil durch gehen muss. das ist eine sache die in der privatschule auf grund eben dieser freiräume nicht unbedingt im vordergrund steht. dass als ein kennzeichen sagen wir von dem strukturierten schulsystem. und das fällt dort ein bisschen weg aber wir haben es angesprochen und das wird jetzt versucht auch dort zu geben.

I/ jawohl. er braucht das ein bisschen mehr um auch sachen zu machen die er

K/ ja ganz klar.

I/ ist er dann sonst eher jemand der sich dann so durchschlängelt quasi? so

K/ ja absolut.

I/ so ein bisschen die löcher sucht wenn es geht im system.

K/ ja absolut.

I/ dort bräuchte er auch klare führung in dem fall?

K/ ja. + /

I/ gut. +

K/ er ist ein minimalist. also dass notwendige wird getan wenn man ein bisschen wenn man es gut findet eine lust hat dann macht man auch wesentlich mehr. aber bei allen andern sachen wird nur das minimum gemacht um gerade durchzukommen.

I/ jawohl. hat er in der primarschule dann auch antworten können wenn Sie mehr! geben haben wollen? also bevor in die privatschule gekommen ist? oder eben ist dort hat er dort auch minimalistisch gefunden "ich habe es ja gemacht. jetzt mach ich nicht noch mehr."

K/ also, man muss es eben unterscheiden wenn es ihm liegt und wenn es ihm spass macht macht er von sich aus schon mehr oder wesentlich mehr. es sind die sachen die ihm nicht so liegen und die schiebt er dann und versucht er dann im minimalistischen prinzip abzuarbeiten dann. aber das war vorher auch schon so. das war vorher auch schon so. und er hat jetzt eher mal gelernt aber ich denke einmal das ist eine frage der zeit die durch erfahrung dass er eben bestimmte sachen auch einfach durchziehen muss. das kommt so langsam. aber er ist nicht der von sich aus von der veranlagung her der strukturierte typ der einfach häckchen für häckchen durch geht und das einfach abhackt. das ist er absolut nicht.

I/ er braucht dort ein bisschen mehr führung vielleicht als andere.

K/ ja.

Teil 2:

K/ weit überdurchschnittliche fähigkeiten die frage was ist weit.

I/ (I schmunzelt)

Teil 3:

I/ gut ich zeige ihnen jetzt gerne die auswertungen von diesen familiengeschichten. wir haben gestern gemerkt mit ihrer frau dass der hans einen bogen nicht ausgefüllt hat. ich weiss nicht der ist irgendwie. also das heisst einfach äh es ist eine kurve nicht da vom hans.

K/ hm

I/ das bild allgemein. der hans ist das nicht darauf. er ist da, die anderen sachen hat er ausgefüllt. was mir vielleicht einfällt ist der grosse teil in da in diesem mittelbereich innen wo man den eindruck hat das läuft gut. äh von ihrer frau her so die einschätzung dass es machmal so mit erwartungen und anforderungen an die verschiedenen rollen konflikte gibt. manchmal eine mühsame sache ist. und dass es vielleicht machmal auch mühsam ist das rüber zu bringen wie man das denkt. äh was besonders äh gut läuft dass man so so beeinflussungsebene dass eigentlich gut läuft. dass man äh so kontrollen nicht dass sie läuft wie man sie will. dass das nicht schwierig ist sondern eigentlich sehr gut läuft. und von ihnen her mehr auf der emotionalen seite dass Sie den eindruck haben das ist äh das ist angenehm für Sie oder läuft gut. und auch so kontrolle wo Sie den eindruck haben dass das gut.

K/ ja es wäre schön gewesen die kurve von hans da drin noch zu sehen.

I/ ja.

K/ ja gut.

I/ ich habe es ihrer frau gestern mitgegeben. sie hat gefunden er mache das schon noch. damit wir sie noch hinein passen können.

K/ ja gut.

I/ ja ist das erstaunt Sie das? oder ähm hat das etwas mit ihnen zu tun oder nicht? (I schmunzelt) das bild?

K/ ja erstaunen an und für sich nicht. ich versuche da gerade noch einmal darüber zu schauen. - nein ähm an und für sich nicht. äh was mich erstaunt ist hier da auf der ebene vom emotionalen ich hätte das vielleicht eher umgekehrt gesehen. finde ich noch interessant. k was war das hier?

I/ kontrolle.

K/ kontrolle ja. - hätte ich jetzt ich das hätte ich jetzt nicht so stark gesagt darum würde ich gerne mal mit meiner frau reden was sie damit so was ihr da in den sinn gekommen ist. was sie da für ein bild vor augen hatte dann. und die punkte, ja das: also ich für mich sage ich es so ist es so ok bei meiner frau sehe ich das schon weil ähm das wäre jetzt sehr interessant gewesen jetzt mit die kurve von hans drin zu sehen. zum beispiel hausaufgaben die mache ich mit den kindern weil meine frau die einfach die geduld überhaupt nicht hat. das das äh resultiert immer in einem absoluten desaster dann. das funktioniert gerade überhaupt nicht. und deswegen hätte ich jetzt gerne die kurve von hans da drin gesehen das wäre dann ein punkt gewesen aber

I/ was man was ich ihnen zeigen kann ist ähm beziehung wie wie der hans die beziehung zu ihnen und zu seiner mutter einschätzt.

K/ ja.

I/ die hat er ausgefüllt.

K/ aha ja.

I/ das ist äh der hans gegenüber von ihnen wie er das eingeschätzt hat. das sind dieselben; und das ist ähm hans gegenüber von seiner mutter.

K/ das ist noch interessant.

I/ und das ist ihrer kurve gegenüber von hans. und die ihrer frau gegenüber von hans.

K/ hm das finde ich aber noch interessant.

I/ also das ist, da sind die; ja das ist der hans hä.

K/ also interessant finde ich das hier.

I/ ja. also ihre kurve ist insgesamt schätzt der hans höher ein.

K/ ja aber ich finde das interessant weil er hat zu meiner frau eine relativ enge beziehung. finde ich interessant. überrascht mich ein bisschen.

I/ ja das sind die beiden die er da;

K/ ja werte und normen.

I/ ja das ist so, erkläre ich jeweils also so eine gemeinsame welt vielleicht so. so von den interessen her dass Sie den eindruck haben dass das

K/ aha gut wenn man das so sieht ja. ja. weil ich hätte jetzt gesagt ja wenn man also werte und normen nimmt und wie die vertreten werden dann ist meine frau mit sicherheit diejenige die die wesentlich stärker äh vertritt und auch durchsetzt als ich es sein würde dann.

I/ das ist aber nicht gemeint.

K/ aber eben gemeinsame interessen das das ja. dann passt das wieder für mich.

I/ also so haltungen oder auch ja so ein bisschen die welt dass man äh ja gemeinsam äh

K/ kommunikation das kann ich mir gut vorstellen weil äh also eben hausaufgaben und so das funktioniert wirklich überhaupt nicht. und das könnte durchaus da da der punkt sein.

I/ ja.

K/ aber emotionen das finde ich überraschend. das muss ich sehr

I/ ja da hätten Sie höher erwartet. hm

K/ ja ich hätte ihn also da oder sogar noch höher erwartet. finde ich interessant.

I/ ja das ist die einschätzung von ihrer frau die höher ist. oder? das ist die emotionale seite also ihre beziehung zum hans schätzt sie da, sind die höchsten punkte. oder?

K/ bei ihr sind es zwei sachen kommunikation und emotion werden das wird da als gut

I/ als höchstens als höchstes. ja und kontrolle das ist eben da wo da kommen wahrscheinlich die hausaufgaben hinein. oder?

K/ ja wahrscheinlich.

I/ (I schmunzelt) von ihrer frau.

K/ wobei das interessante ist wobei da ist meine frau ein bisschen - also sie hat einfach bestimmte vorstellungen so muss es gehen und wenn es nicht so funktioniert dann hat sie äh probleme das zu akzeptieren. geht auch anders. und typisch ist beim hans die hausaufgaben. ähm er macht die immer auf den letzten drücker. und interessanter weise ist auch wenn er gar! nichts macht, dann kommt er von selber an und sagt "du ich muss noch die hausaufgaben machen. ich muss die jetzt machen. und äh ich mache sie jetzt." er kommt dann von alleine. es ist zwar der letzte drücker

I/ aber macht es doch.

K/ er weiss er hat es im kopf und äh er macht es dann. und äh damit, und das funktioniert natürlich dann hier überhaupt nicht. und äh das erklärt das aber an und für sich sehr schön. weil meine frau hat ja das gefühl dass er keine kontrolle darüber hat.

I/ ja genau. genau. hm

K/ noch interessant.

I/ ja hm das ist ihre kurve. da ist die kontrolle an einem anderen ort. oder? das wird für Sie scheint das nicht so ein problem zu sein.

K/ für mich ist es kein problem aber ja das ist eben eine ganz andere einstellung dann. a b finde ich noch interessant. was war a b?

I/ ähm so wachstumsfördernde beziehung. das sind teil so gefühlsebene die ein bisschen tief ist.

K/ ja aber das ist ganz klar meine frau bes- also besser. ganz stár- gerade auf so wachstum und den hans formen. deswegen hat mich das hier überrascht ein bisschen. weil gerade in der beziehung ist meine frau wesentlich stärker präsent in einem gewissen

I/ jawohl also das schätzt sie auch so ein. das schätzt einfach vom hans her anders ein. kann natürlich damit zu tun haben dass das gelinkt ist. ja dass manchmal emotional für ihn schwierig ist wenn wenn eben so die aufgaben geschichten kommen dass er dort (I schmunzelt) gefühlsmässig ein bisschen an einem anderen ort ist. hm

K/ ja. - -

I/ den punkt gibt es da schon der ist einfach noch weiter oben.

K/ jaja. jaja finde ich interessant. aber eben mit der interpretation gemeinsam interessieren dann ja dann sehe ich das absolut.

I/ ja. dass es eher auf ihrer seite ist als auf der seite, ja doch da ist er zwar auch sehr hoch.

K/ er ist auch sehr hoch.

I/ ja. gut.

K/ ok sehr interessant.

I/ (I schmunzelt)

K/ ja weil ich meine so betrachtet das natürlich so gut wie nie.

I/ nein nein klar dass man das gerade so schwarz auf weiss, sieht.

K/ ja. - - ja und eben das passt mit sicherheit. das stimmt schon so.

I/ so ein bisschen den unterschied den sehe ich auch noch häufig. dass äh die mütter eher auf der gefühlsebene eher näher sind äh und und

K/ ja und deswegen finde ich das eben dann wiederum interessant. also gerade den den unterschied da + hätte ich vom kind aus gesehen

I/ dass er das anders +

K/ dass es; weil das bild das passt für mich. also so hätte ich es jetzt auch gesehen. und ich finde es auch interessant dass es beim hans anders ankommt offensichtlich.

I/ ja. dass der hans vielleicht andere sachen auch noch in den vordergrund stellt wenn es wirklich quasi schwierigkeiten gibt in der im aushandeln von gewissen sachen mit seiner mutter.

K/ ja. gut.

I/ gut.

Teil 4:

K/ ja also das sind für mich die angenehmen. das wären für mich eher die unangenehmen und das ist für mich so ein bisschen in der mitte weil es von der situation her natürlich an sich unangenehm ist aber ich denke mal das ist auch eine der sachen die man äh eben in der schule auch mitlernen muss wie man mit solchen! situationen eben umgeht. deswegen finde ich es an und für sich eine positive sache das so was passiert ähm sofern es nicht dauernd passiert.

I/ jawohl wenn so, so äh ausbrüche zu häufig sind.

K/ mit dem muss man auch lernen umzugehen und deswegen denke ich mal wenn man eine schule hat die einem nicht in solche situationen äh stellen kann dann ist es für mich eher mal ein negativer punkt dann. deswegen auch wenn die situation unangenehm ist würde ich eher sagen es ist gut dass es auch so was gibt.

I/ äh dass es auch passiert. ja.

K/ ja.

I/ was würden Sie da von der lehrperson erwarten. also Sie sagen eben es muss so situation ist gut wenn es die auch gibt damit die kinder etwas lernen.

K/ also ich würde von der lehrperson erwarten dass sie ähm - das ich sage mal sehr genau beobachtet und bi- ab einem gewissen dann einfach einschreiten kann aber bis zu dem punkt eben äh äh versucht die situation sich selbst überlässt oder dass die kinder selber versuchen müssen daraus äh zu lernen wie sie sich verhalten weil ich nehme an wenn wenn das der beginn der situation ist und der lehrer schreitet sofort ein dann werden beide parteien nie sehen was wie sie in solchen situationen an und für sich reagieren sollten. und wenn er rein kommt und sagt jetzt einigt euch oder äh oder versucht selber irgendwie dort äh äh ähm auf einen grünen zweig wieder zu kommen ja dann ist das eine ganz nette anleitung aber es ist nicht die situation selber. das ist immer ein riesen unterschied und es dient eigentlich; bevor es wirklich ernst wird da sollte er dann einschreiten aber bis dahin soll er das den kindern selber überlassen dann damit sie es einfach lernen.

I/ also einen freiraum auch geben äh sachen auszuprobieren und zu lernen und nicht zu früh quasi zu viel struktur und zu viel führung schon geben.

K/ absolut ja. sonst lernen sie es nie.

I/ sonst; ja. hm was haben Sie den eindruck wie es im moment äh läuft bei ihren kindern? wird das auf eine gute art, äh haben sie so lerngelegenheiten wie es einfach aus der distanz natürlich

K/ ja der hans mit sicherheit ab und zu taucht das mal auf äh ich denke mal ja. also da denke ich mal läuft das auch gut. da bekommt man auch wenn man mit den lehrern spricht auch rückmeldungen dass so was passiert. die sehen so was auch. und ich denke mal also so wie ich es von den rückmeldungen bekommen habe vom hans und auch von lehrern denke ich mal läuft das im moment relativ gut.

I/ jawohl dass so sachen passieren aber auch der freiraum;

K/ also was, mein eindruck ist wo sie einschreiten ist wenn jemand konstant äh

I/ unter die räder kommt.

K/ aggressiv, entweder unter die räder kommt oder konstant aggressiv auftritt. dann wird äh eingeschritten und entsprechend versucht dagegen zu steuern. aber wenn das ab und zu mal auftaucht dann ich sage mal im spiel der hitze des gefechtes passiert dann dann ist da teil davon an und für sich dann.

I/ ja aber bevor sie sich so verfestigt das muster quasi etabliert. hm gut. tun wir die mal auf die seite. dort hat es noch unangenehme.

K/ ja also das ist für mich (K räuspert sich) also das war ein bild da habe ich etwas nachdenken müssen weil, zunächst mal habe ich gesagt "na ja gefällt mir an und für sich nicht so." weil es so äh schemahaft ist. dann habe ich mir gesagt gut das mädchen steht dort also versucht der lehrer schon das ganze irgendwo ein bisschen aufzubrechen. aber wenn man sich dann die gesichter anschaut das junge mädchen schaut weg. die stiert vor sich hin. der da hinten gähnt. ähm dann habe ich eher das gefühl dass ein teil der klasse dran hängt und ein teil der klasse abgestellt hat.

I/ ja und das ist unangenehm. also wenn es so kein

K/ ja das ist für mich nicht das was ich von einer ,

I/ guten situation erwarten

K/ von der situation her von einer guten schule er- erwarte. das gegenteil sieht man dann eben dort. was mir hier nicht gefällt ist einfach der eindruck des fotos äh das hängt jetzt eben davon ab aber der eindruck des fotos auf mich heisst da ist jemand der ausgegrenzt wird. und der eben nur mit hilfe heran geführt werden aber im grunde genommen immer noch ausgegrenzt ist. und das finde ich gar ni- das finde ich inakzeptabel.

I/ jawohl haben Sie schon so situationen erlebt beim hans? dass Sie den eindruck haben er ist vom sozialen her nicht dabei er wird ausgegrenzt? oder ist ausgegrenzt?

K/ nein absolut nicht. hans hat eher mal die gegenteilige tendenz er ist sehr schnell der mittelpunkt. allerdings hat der hans im gegensatz zur klara ein ganz anderer zugang. hans ist jemand der wenn er in eine neue gruppe kommt erst einmal eine viertel stunde am rand steht.

I/ hm schaut.

K/ und schaut. und dann langsam sich annähert. hans ist auch jemand der nicht unbedingt alleine in eine gruppe hineingehen würde. also es ist heute so wenn er irgendwo im restaurant oder so in einer spielgruppe ist dann ist die klara die zwei jahre jünger ist diejenige die die führung dann übernimmt. die klara die kann man irgendwo abladen und dann ist die zwei sekunden später ist die mitten drin. das hat der hans absolut nicht. aber wenn dann einmal in seiner gruppe drin ist dann geht er dazu äh relativ die mittel- relativ stark den mittelpunkt zu bilden.

I/ jawohl. auch dann führung zu übernehmen für für spiele.

K/ ja.

I/ also er braucht ein bisschen eine anwärmphase könnte man sagen.

K/ absolut.

I/ so

K/ jaja jaja.

I/ aber auf eine gute art in dem fall. er schaut zu erst einmal so ein bisschen was was passiert.

K/ ja durch aus positiv aber er wäre nicht derjenige ich sage mal wenn dieses dieses muster beibehält und ich sage mal er ist dann so fünfundzwanzig dreissig dann wird er nicht, dann wird er sehr wohl derjenige sein der auch mal in eine gruppe hineingehen kann und und sagt "ok wir machen das so und so und so." aber tendenziell wird er immer derjenige sein der erst mal beobachtet und versucht die lage einzuschätzen bevor er sich exponiert. während die klara in ihrer etwas mehr impulsivieren art und weise die geht dann einfach hinein. also das sind ganz andere verhaltensmuster.

I/ ja hm und das sind angenehme?

K/ bei dem das ist für mich gut. weil das zeigt für mich dass zumindest mal zwischen zwei leuten die beziehung funktioniert. und wenn man das bild ausweitet heisst das für mich der der das klassenklima scheint so zu sein dass jeder einzelne irgendwo ein /szenario hat. sprich es gibt jemand der ihn auffängt und ihn wieder aufnimmt und und versucht ihn dann wieder einzugliedern.

I/ jawohl. was trägt „ächt“ zu so einem klassenklima bei?

K/ auf der einen seite ein gewisses gemeinsames grundverständnis. ähm natürlich auch gemeinsame werte irgendwo. das kann verschiedene dinge sein natürlich. ähm der lehrer ist relativ wichtig als identifikationsfigur. aber ich denke mal vorne weg steht ein gemeinsames grundverständnis. das kann eine gemeinsame aufgabe sein ein gemeinsames ziel sein. die sprache ist dort mit sicherheit dort relativ wichtig.

I/ jawohl und das ist etwas äh das beim hans ein bisschen schwierig gewesen ist in der regelklasse? wenn ich mich so daran erinnere in einem moment?

K/ ja das war dort einmal ein problem. das zweite was also hier in der jetzigen klasse sehr gut funktioniert äh man hat dort, also die klasse ist in einer grösse die prinzipiell nicht so starke grüppchenbildung zulässt. sie ist relativ klein. und es ist aber auch offensichtlich von von von den personen her keine tendenz zu grüppchenbildung vorhanden. es gibt da nicht drei vier die da sind und drei vier die da sind. es gibt schon zwei drei die sich äh ein bisschen + enger zusammen

I/ besser verstehen.

K/ besser verstehen dann. aber es ist nicht so grüppchen im sinne davon wir sind hier und die anderen sind dort. es hat so schon noch ein ein relativ guter verbund. und das kommt für mich hier zum ausdruck.

I/ hm ja.

K/ ja das ist für ich an und für sich äh ja das sind engagierte schüler. äh der lehrer schaut ab und zu mal drüber. schaut was sie so machen. gibt ihnen vielleicht noch anleitungen. aber das ist für mich an und für sich ein ein bild in dem relativ produktives klima zum ausdruck kommt.

I/ jawohl also sehr eine positive situationen wie Sie sich es quasi wünschen würden quasi für die kinder.

K/ ja. das finde ich auch also eben hier sind vier kinder die sehr engagiert sind. auch diskutieren und sich damit auseinandersetzen. es ist ein relativ äh ja offensichtlich lockere lernatmosphäre. das mädchen sitzt da auf dem tisch. aber sieht dass sie darüber reden. jetzt könnte man das natürlich genau so gut umdrehen und sagen und sagen die haben da noch pause und sind noch am quaseln. aber das ist einfach das bild jetzt sage ich einmal wenn ich so schule (:umnütze) wenn ich aus diesem bild rausnehme.

I/ aber das positive wäre schon sie wären quasi nicht einfach ein bisschen am schwatzen sondern sie würden noch etwas produzieren dazu hin.

K/ also für mich sieht es einfach so aus als würden sie über einem thema, man sieht das an den büchern die dort auf dem auf dem pult liegen, die sind dabei angeregt zu diskutieren wie sie ihre aufgaben lösen können oder reden über das thema.

I/ jawohl. könnten Sie sich den hans in einer solchen situation vorstellen? entspricht das ihm so eine art zu lernen?

K/ ja absolut. ja.

I/ hm

K/ ja das ist für mich ein bisschen das gleiche. da sieht man das ist für mich so ein bisschen privatschule äh mässig (K schmunzelt) ähm die kinder tun was. sie sind am laufen ähm sie sind am arbeiten. aber alle haben irgendwo was zu tun.

I/ hm und alle ein bisschen etwas anderes?

K/ ja.

I/ ja. gibt es grenzen von dieser art von schule? äh unterricht für Sie?

K/ ja es gibt einfach, ja es gibt bestimmte sachen die einfach die man einfach nicht so machen kann. also wenn es darum geht einfach zu lernen was eine multiplikation ist oder eine division ist da gibt es nicht viel herum zu laufen. also das ist das ist relativ stures lernen. da muss man einfach das funktionsprinzip kapieren und das einfach so lange durchexerzieren bis es hat im kopf drin sitzt. und es gibt viele anderen sachen die man ähnlich einfach machen muss. das ist wirklich das pauken im traditionellen sinne.

I/ also die grenze von thematisch von dem ziel das man hat quasi. also dass es nicht sich für alles eignet.

K/ richtig und und das ist jetzt typisch für mich für also äh an wenn man um irgend ein thema herum was aufarbeiten will oder ein projektthema oder ähnliche sachen. was in der privatschule ja auch viel gemacht wird. und da denke ich mal um das ist ideal wenn man das so machen kann.

I/ jawohl. jetzt haben wir es vorher vom hans gehabt dass er so dass er nicht so der ist der sehr strukturiert sich selber sehr strukturiert. sind für ihn so situationen dann gleich auch schwierig weil sie ja doch auch ein bisschen ähm

K/ also wenn er das thema hat das ihn interessiert das ist das an und für sich gut. da klemmt er sich dann dahinter.

I/ jawohl. kann er es dann selber? oder braucht er braucht er dann trotzdem immer wieder äh stark den bezug zur lehrperson? wenn er jetzt so am thema ist?

K/ nein an und für sich nicht. er sitzt dann dort und äh liefert das auch dann. allerdings ist dann dort auch das ja am ansatz sieht man schon das minimalistische prinzip durchbrechen. also sie mussten mal in der privatschule eine dokumentation über haustiere oder so machen. er hat meerschweinchen genommen. was er gemacht hat er hat dann aus dem internet einfach die informationen genommen und hat die da einfach zusammenkopiert. ist natürlich intellektuell schon äh äh durchaus eine leistung in dem man sagt + /

I/ ist auch noch clever genau. +

K/ wie mach ich das? ist nur an und für sich clever mit relativ wenig aufwand. aber halt auch zum ziel gekommen. also eben deswegen sage ich minimalistenprinzip. das ist clever von der denkleistung her durch aus anerkennenswert aber wenn es darum geht eben da

I/ selber zu schreiben und so

K/ selber was zu machen kreativ tätig zu sein. ja gut der lösungsweg ist kreativ aber die lösung vielleicht nicht unbedingt dann.

I/ genau ja.

K/ also das funktioniert durch aus. ähm

I/ Sie haben gesagt ebene er muss quasi es muss ihn etwas packen. oder? er muss interesse haben. wann packt ihn etwas? was was kann man dafür tun das ihn etwas packt?

K/ die darstellung des inhaltes ist glaube ich relativ wichtig. ich merke das immer wenn ich an; also was er überhaupt nicht mag ist er muss geschichten erfinden. dann gibt es immer einen artikel das ist da müssen fragen beantwortet werden die müssen gelesen werden und und und. und ein teil davon ist dann immer eine geschichte mit zweihundert zweihunderfünfzig wörtern um eben auch grammatik und so weiter zu üben. und diese geschichte das geht ihm immer fürchterlich auf den wecker. und äh

I/ ist ihm das zu eng dann? oder äh

K/ ich habe eher das gefühl dass ihm das einfach nicht so richtig liegt. oder nein es ist die falsche aussage. ich glaube er ist, im jetzigen stadium nicht in der lage von dieser geschichte sich selber einen zugang zu bauen. so dass er dann sagt "ja das interessiert mich jetzt." weil ich drehe ihm die geschichte dann eben so dass ich sage "ok hans pass mal auf. überlege dir mal einfach wenn das äh wenn du jetzt in der situation wärst und du hättest jetzt das deine mütze dein helm auf und sonst was und müsstes laufen da durch den dschungel und über die brücke und so weiter und sofort." bis wir das besprochen haben hat er die halbe geschichte schon beieinander.

I/ (I lacht) hm

K/ ähm dann kommt er langsam. wenn er dann anfängt zu schreiben äh dann kommt äh also diese zehn minuten geschichte die wir mündlich hatten die wird in drei sätzen zusammen gedampft. und dann meint er er sei fertig. dann sage ich "hans, jetzt beschreibe die brücke dann beschreibst du diesen komischen pfad über den du gerade gelaufen bist. und dann lass dir doch mal einfallen was da noch war und hier noch war." so dass er einfach die genügen füllmaterial hat. und man sieht dann einfach wenn man ihm die geschichte so aufbereitet dann steigt er ein.

I/ aber man muss wirklich sich etwas investieren ein bisschen.

K/ genau. wenn man ihm sagt "hier du hast eine geschichte über den forscher der durch den urwald geht dann lass dir was einfallen." dann

I/ dann ist nichts.

K/ das ist nicht so seine sache.

I/ also man muss es wirklich so ein bisschen aufbereiten für ihn?

K/ ja man muss es für ihn so aufbereiten dass er irgendwo einen interessanten haken findet. dass er sagt "ja das finde ich jetzt noch gut oder interessiert mich." und dann dann geht es.

I/ und das schafft er schafft er nicht selber den schritt. oder noch nicht.

K/ nein das packt er nicht. das kann er nicht. das ist nicht so seine sache. hingegen in mathematik da kann man ihn hinsetzen und dann macht er das und dann hat sich das. aber das andere funktioniert nicht.

I/ jawohl. aber in der sprache wenn es so mehr das kreative sprachgefühl angesprochen wird braucht er so ein bisschen eine einleitung könnte man sagen. (I schmunzelt)

K/ ja genau. richtig.

I/ hm ok.

K/ ja das geht für mich ein bisschen ähnlich dahinein ähm die schüler sitzen dort man diskutiert etwas versucht vielleicht eine geschichte; in in der privatschule äh ist das am montag morgen so habe ich es ein paar mal gesehen. da wird einfach erzählt was habt ihr dann über das wochenende gemacht. das wird in so einer ähnlichen konstellation gemacht. das finde ich noch gut.

I/ dass man auch dass auch andere sachen platz haben einmal so ein bisschen nicht nur schulstoff sondern eben, so erzählungen

K/ also einfach die soziale seite, äh

I/ genug gewicht hat.

K/ ja. genau so / in den vordergrund gestellt wird.

I/ hm

K/ das finde ich so ein interessantes bild. sieht zwar irgendwo langweilig aus. sieht so aus als würde der da kleine äh völlig abgehängt irgendwo sitzen aber er schaut mit den augen auf irgend etwas. das heisst obwohl er jetzt da so rumhängt aber irgend etwas verfolgt der. und das denke ich mal finde ich eine gute sache dass man äh offensichtlich den kindern was bietet was sie trotz ihrer, visuellen abwehrenden haltung doch aus ihrer reserve rauslockt so dass sie dann im endeffekt mit aufmerksamkeit das verfolgen. und das ist kommt für mich hier zum zum ausdruck.

I/ jawohl. also irgendwie schafft da jemand den doch noch ein bisschen zu packen obwohl er am abhängen ist so?

K/ jaja. also irgendwas scheint da zu sein was ihn zumindest dahin bringt dass er was anschaut. er schaut nicht irgendwo anders hin. bei dem foto hier da hat das eben sie schaut wo anders hin. sie stiert auf den boden oder er gähnt das tut er nicht. aber prinzipiell ich sage einmal bildlich gesprochen gähnt der auch aber er schaut noch irgendwo hin. und fokussiert irgend etwas.

I/ ja hm

K/ ja das das ist für mich so das bild was so ein bisschen zum ausdruck bringt anleitung zur selbsthilfe.

I/ hm wäre das ist das für Sie auch jetzt nicht nur in der handarbeit sondern grundsätzlich etwas das Sie wichtig finden so von der haltung her?

K/ ja ich meine, also das geht für mich ein bisschen mit dieser anderen situation zusammen dieser also aggressiven situation. äh die kinder müssen auch lernen irgendwo mit situationen und mit dingen selbst umzugehen. sie sollen auch selber mal probieren können. und das kommt jetzt hier für mich habe ich den eindruck äh "hier hast du das hier hast du das. so funktioniert es. jetzt probier es einfach mal. wenn es nicht klappt dann komme ich schon wieder und gucke mal nach dir." das kommt für mich ein bisschen hier zum ausdruck.

I/ hm struktur aber genügend freiraum darin um selber erfahrungen zu sammeln.

K/ ja ich denke das ist relativ wichtig weil man einfach nur, oder nicht nur so aber, weil man einfach sehr stark eine fähigkeit fördert die man einfach heute mehr oder weniger ständig braucht. sprich man hat ein problem man muss selber versuchen wie man da,

I/ zurecht kommt.

K/ strukturiert rankommt um zu einer lösung zu kommen. und so was wird dann in mit dieser art und weise denke ich einmal auch vermittelt, nicht nur aber auch.

I/ hm ja.

K/ hm so gesehen auch ein positives bild.

I/ gut. jetzt haben wir alle. danke viel mal.

K/ ähm, ja es ist an und für sich noch eine einzige sache und die schliesst sich ein bisschen an das an was ich vorhin gesagt habe mit der katalogisierung. ich denke mal äh man muss schon aufpassen, zwischen einer wie soll ich sagen hochbegabten förderung im sinne von äh drill. also hochbegabtenförderung im sinne von äh auf höchstleistung ausrichten und hochbegabtenförderung oder begabtenförderung im allgemeinen sinne. im sinne von entwicklungsraum. wir hatten die diskussion einmal mit mit äh eltern in der privatschule. dort war ganz klar die das forderungsprofil von den eltern an das kind äh und dann an die schule dann eben auch äh auf höchstleistungsförderung. aber mit vierzehn nein mit zwölf ins gymi mit neun ins gymi dann mit fünfzehn am besten auf die uni. also so war de-

I/ so ist ein bisschen der tenor gewesen so.

K/ das war dort klar das leistungs- das war nicht der tenor das war einfach die vorgabe. also dort wurde klar gesagt wir sind der meinung dass es so sein sollte und wir nehmen das kind von der schule weil es eben nicht das von dieser schule erfüllt wird. und äh das ist für mich ein komplett anderes leistungs- oder anforderungsprofil. und ich denke mal das würde den kindern nicht gerecht werden also bin kein freund von diesem forcierten äh, ähm leistungsausrichtung. wenn es spielerisch erreichbar ist ja aber es sind immerhin noch kleine kinder und die sollten versuchen eben diese erfahrungen und ihre möglichkeiten in einer spielerischen art und weise auszuleben dann. schon mit gewissen strukturen und gewissen forderungen auch natürlich so dass sie also das, eigentliche leistungsprofil aus unserer gesellschaft stellt erfüllen können. darüber hinaus eben ihre eigenen stärken noch weiter ausbilden können dann. und dann kann man kann man irgendwo selbst entscheiden ob dann dieses leistungsprofil dann wenn das so stimmt ausgerechnet sein soll selber erfüllen möchte oder nicht. aber es sollte nicht primär der zweck einer schule sein. also schule wie jetzt die privatschule zum beispiel. dafür gibt es ja dann, also entweder muss man das selber dann in der familie machen wenn man das machen will oder dann irgendwo anders.

I/ jawohl. also für Sie ist der entwicklungsraum dann wirklich eher das was Sie erwarten würden von so einer schule.

K/ ja: ja definitiv weil das andere profil züchtet meiner meinung nach einfach dann durchaus äh spitzenqualität und spitzenleistung aber ob ob solche personen dann wirklich überlebensfähig sind und so längerfristig weiss ich nicht. sind meistens dann eben spezialisten. und ich denke mal zu einer guten ausbildung gehört mehr dazu als nur höchstleistungen bringen zu können.

I/ jawohl sind so die tendenzen die man heute hat in der hochbegabtenförderung genau das was Sie gesagt haben.

K/ ja.

I/ ja.

K/ und noch was anderes einfach äh ja es ist ein anderes anforderungsprofil.

I/ ja.

K/ es ist was anderes.

I/ äh was haben Sie den eindruck ist das heute noch der tenor in der privatschule? oder hat sich das verändert? jetzt aus ihrer

K/ ich denke mal die privatschule bietet äh in in diesem sinne den freiraum den kindern sich so zu entwickeln sprich ohne den übertriebenen! leistungsdruck. leistungsdruck sehr wohl das ist auch positiv aber nicht diesen übertriebenen oder sehr extrem formulierten leistungsdruck.

I/ höchstleistungsansprüche ja.

K/ ja das ist nicht da, definitiv nicht. das ist auch gut so.

I/ aber zum teil von den eltern noch.

K/ jaja also dort war es explizit formuliert. die anderen eltern die mögen das vielleicht denken oder fordern wie auch immer und das zu hause vielleicht auch fördern aber dort war es explizit äh eine artikuliert forderung. das war ganz klar. aber das ist ein anderes eben das ein anderes äh umgebung. das ist ein anderes verfahren, das ist komplett, das kann man nicht vergleichen.

I/ ja. hm in deutschland gibt es das viel, im gegensatz zur schweiz. die sind eher ähm da gibt es wirklich äh eine ganze ein ganzer forschungszweig sagen wir einmal der sich um höchst- höchstleistung äh kümmert. und in der schweiz haben wir eine ganz andere tradition. wir haben eigentlich gar keine tradition aber ein bisschen diese kurze tradition die wir haben ist eine andere ist mehr der andere zugang. und in deutschland ist das ganz anders. dort ist,

K/ interessant.

I/ ja das ist noch interessant. dort gibt es das schon viel länger. aber dort hat es so die, ich weiss nicht ob Sie schon gehört haben d-zug-klassen.

K/ ja als begriff ja.

I/ im sinn (I schmunzelt)

K/ ja aber das resultat bringt ja auch nichts.

I/ und das ist aber da wo es in der schweiz natürlich nicht gibt. oder? das ist ganz eine andere haltung die auch viel geforscht wird wie kann man die kinder zu höchstleistungen bringen. das gibt es wirklich, + in der schweiz ist das, hat glaube ich auch ein bisschen mit dem

K/ gut ich meine, deutschland wie auch all die studien gezeigt haben hat einfach ein grundsätzliches problem in der ausbildung weil man nicht einmal das durchschnittsniveau geliefert wird, mit dem schulsystem im endeffekt.

I/ ja gut die schweiz ist ja auch nicht gerade + hat auch nicht gerade gut abgeschnitten bei der pisa. (I schmunzelt)

K/ nein nein überhaupt nicht. nein nein natürlich nicht. natürlich nicht. + ich meine da haben kaum welche abgeschnitten aber ähm, ähm wenn schulsysteme eben schon und das wird ein problem sein also eben nicht nur für deutschland sondern auch für alle anderen länder wenn eben die normalen, schulsysteme die ja an und für sich sagen wir neunzig prozent des des nachwuchses ausbilden soll irgendwo nicht die qualität liefern dann läuft einfach langfristig in ein problem hinein.

I/ ja jaja das ist ja bei uns auch ja.

K/ ja und gut die andere seite ist natürlich dass ein teil der erziehung eben auf die schule abgewälzt wird. das ist auch ein phänomen.

I/ hm gut. besten dank.

Transkriptionsprotokoll

Transkriptionskopf

Projekt: Nationalfondsprojekt «Erziehung und Bildung hochbegabter Kinder und Jugendlicher», Teilbereich Familie

Name des Transkripts: 3123va

Datum der Aufnahme: 02.10.2003

Teilnehmende: Irène Hüsler I/
Vater K/

Gesprächstyp: halbstrukturiertes Interview

Angaben zu Auffälligkeiten der Sprechenden:

keine Auffälligkeiten

Angaben zu sonstigen Auffälligkeiten:

keine Auffälligkeiten

Name der Transkribentin: Simone Schoch

Datum der Transkription: 12.04.2004

Datum des Kontrollhörens: 14.05.2004

Gesprächstranskript

I/ gut jetzt müssen Sie mir sagen in welcher klasse ist der thomas im moment?

K/ er ist in der fünften.

I/ in der fünften. und im förderprogramm ist er schon ein jahr jetzt? oder wie lange ist er?

K/ seit äh eineinhalb jahren.

I/ seit eineinhalb jahren. also eigentlich seit anfangs vierter in dem fall, so?

K/ nein anfangs dritter.

I/ aha? ja.

K/ also er ist jetzt auch in der fünften anfangs. /

I/ ja also so im laufe der dritten klasse. also schon ein weilen. ja. was hat aus ihrer sicht dazu geführt dass das ähm eine massnahme gewesen ist wo man für sinnvoll erachtet hat?

K/ es ist so gewesen dass er in der, ende erster oder auch ende zweiter klasse ich mag mich jetzt nicht mehr ganz genau besinnen hat es äh probleme gegeben in der schule. es hat äh elternteile gegeben die das gefühl gehabt haben also den buben toleriere ich nicht in der schule neben meinem mädchen. der schlägt das mädchen rastet aus äh man hat uns hilfe angeboten. es ist eine psychologin glaube ich oder irgend so was sehr direkt auf uns zugekommen. wir haben das gefühl gehabt nein das kann es also nicht sein. und äh wir haben aber dann eben weil es so richtig auf die probleme die in der schule scheinbar schon ein paar wochen gelaufen sind äh dann darauf reagieren müssen.

I/ das ist also das erste mal dass Sie das überhaupt gehört haben dass das irgendwelche schwierigkeiten gibt mit dem thomas?

K/ ja also wir haben schon gewusst gehabt dass er in dem sinn nicht unbedingt der soziale typ ist der mit allen kollegen so freundschaft schliesst ein einfacher ist. das schon nicht. aber eben dass er dann wirklich aggressiv wird das ist eigentlich uns nicht so bewusst gewesen.

I/ jawohl. was ist denn so das nicht einfache das Sie gedacht haben? so eben so nicht so sozial. also hat er schwierigkeiten gehabt freunde zu finden? oder ist er eher so ein bisschen der der alleine! ein einzelgänger gewesen. oder was ist das so zu vorderst?

K/ also er ist so von der art und weise wie er aus-; also als kleiner „pürzel“ wo er wirklich das erste mal gross laufen konnte und hinaus noch gekommen ist ist relativ bald einmal hat er das gefühl gehabt er er gehöre dazu zu den grösseren. er könne mit denen sachen unternehmen. hat äh sich aufgeführt wie die grossen halt auch aber er ist einfach zwei drei jahre kleiner gewesen.

I/ jawohl aber hat sich so nach oben orientiert.

K/ ja. und das hat sich in dem sinn nicht! also die anderen logischerweise wollten mit dem pürzel nichts zu tun haben in dem sinn und so haben sie ihn irgendwie ein bisschen abgestossen. daneben haben wir äh, schon gleichaltrige kollegen herum gehabt wo er auch regen kontakt gehabt hat. aber nach dem die weggezogen sind ist er auch im quartier relativ isoliert gewesen also von der altersstruktur her. und das hat äh, ja es hat sich dann eben nicht wie nicht ergeben dass es noch weiter kollegen eine freundschaft sich aufgebaut haben in dieser zeit. das ist so im kindergarten denke ich.

I/ hm ist er äh ein kind gewesen das sich aber eher nach oben orientiert hat? hat er mit gleichaltrigen nicht so viel anfangen können auch nicht so von den spielinteressen her?

K/ ja das ist eigentlich schon so, ja. wobei also wenn jemand herum ist der gleichaltrig ist oder zum teil auch jünger dann kann er schon auch spielen so lange es ihm, in den „kram“ hinein passt. also das ist nicht so dass er das gefühl hat ja mit diesen kleinen habe ich nichts zu tun will ich nichts zu tun haben das ist nicht so. aber, eben ja stimmt schon grundsätzlich hat er sich eher ein bisschen

I/ eher ein bisschen nach oben, das ist spannender.

K/ er sieht sich als sich sage jetzt mal als alphetier innerhalb von seiner gruppe. und eben als, also von der art und weise, also vor allem am anfang ist das so gewesen. jetzt fängt er auch seine seine ja seine intelligenz sich ein bisschen heraus stellen, oder? also für die schwester kanzelt er häufig herab als blöd als dumm. also das ist jetzt ein bisschen hinauf gekommen. aber an und für sich die grundzüge sind schon als kleiner da gewesen dass er sich eben eher nach, / was die grossen macht was diese so denken.

I/ die das ist in dem moment aber so wie ich es verstanden haben ähm quasi ein mädchen gewesen das sich so belastigt in anführungszeichen gefühlt hat von dominic? also die irgendwie probleme gehabt hat mit ihm? ist das so richtig? ist es etwas singuläres gewesen?

K/ ja das hat einfach den ausschlag gegeben. nein ich denke schon dass er mit verschiedensten anderen, äh kindern in der klasse mühe gehabt hat die vielleicht zu gleich gewesen sind wie er auch. also es hat dort schon reibereien gegeben. aber eben diese äh mutter hat vor allem eben das ausgelöst gehabt dass wir äh dann uns, thomas da am kjpd angemeldet haben und abklären lassen haben. und dort ist eben dann diese, die begabung zum vorschein gekommen. und eben diese diskrepanz zwischen den ja weiss nicht sprachliche teil der sehr hoch entwickelt ist und der kommunikative teil glaube ich der wo er eher ein bisschen; also der soziale teil wo er eher normal ist und die diskrepanz äh hat man heraus gestellt gehabt sei das problem. und es hat dann das ads glaube ich bescheinigt. und eben weil diese, diese abklärungen reine abklärungen gewesen sind nicht irgendwie therapien hat man dann äh ja gefunden ja es eskaliere und man hat dann vom äh schulpyschologischen dienst das gefühl gehabt nein jetzt muss der auch sonst wo gefördert werden neben der therapie. und man hat ihn dann so ins förderprogramm gebracht eigentlich.

I/ jawohl. ähm diese abklärungsergebnisse eben diese diskrepanzen einerseits aber auch so hohe fähigkeitsdiskrepanz eben mit hohen Fähigkeiten und ähm und durchschnittlichen Fähigkeiten ist das für Sie erstaunlich gewesen dass das so herausgekommen ist äh dort?

K/ also mich hat es erstaunt dass er eben in gewissen bereichen eben sehr geschickt sein soll.

I/ (I schmunzelt) soll sein?

K/ soll sein, nein ist er auch. nein zweifellos ich habe äh schriftstückchen gesehen von ihm wo er von der klasse wöchentlich eine halbe seite schreiben musste. da ist also innerhalb von dieser halben seite und er ist dort sehr präzise. kein wort mehr keine linie mehr also wenn es eine halbe seite dann ist es eine halbe seite hat er auch immer eingehalten gehabt aber innerhalb von dieser halben seite hat er also zum teil also wunderbare sachen hingebraucht wo ich, wo ich mühe hätte um so etwas schreiben zu können also mit direkter rede und und äh wirklich die geschichte schnell aufskizziert und abgeschlossen innerhalb von dieser kurzen zeit. also das ist zeigt eben schon qualitäten richtig. also es ist nicht so dass es aus heiterem himmel gekommen ist dass ich erstaunt gewesen bin, das schon nicht. aber es ist äh ja-a, ich habe schon das gefühl gehabt er sei äh sehr ein aufgeweckter bub aber dass er jetzt überdurchschnittlich sein soll das in dem sinn ist mir nicht aufgefallen.

I/ das und wie ist das gewesen für Sie? ist das eher wo Sie denken ja muss auch ein bisschen vorsichtig nicht so begriff von hochbegabung und besonders! begabt und so, oder ist schwingt da auch noch, ja oder ist auch noch hat ja so auch noch schöne teile natürlich. ist auch etwas schönes wenn das kind ja äh gescheit ist in anführungszeichen. wie ist das gewesen für Sie überhaupt die das zu erfahren?

K/ also einerseits bin ich sicher stolz gewesen. das ist, denke ich logisch. andererseits ja habe ich mich schon ein bisschen gefragt wie soll man damit umgehen. also eben weil! er immer nach oben orientiert hat und hin gestanden ist und äh das zeugs an sich reißen wollte. ohne eigentlich ja ich denke dass alphasphäre haben so eine gewisse aura um sich herum, oder? wo die anderen eigentlich dann hinter sich scharen lässt. und das hat er nicht! er hat zwar das auftreten dass er also das geprüch "ja kommt jetzt" motivation wo er jeweils versucht aber es ist krampfhaft es ist nicht natürlich. und von dem her eben äh ist das eigentlich ein bisschen schwierig gewesen. und ich habe einfach mich dann gefragt "ja was hat jetzt das eben mit der intelligenz zu tun? so wie weit tut sich das noch sich verhindern?" was eben daneben noch etwas weiteres dazukommt wo ihn eigentlich von den anderen unterscheiden tut. also weil es ist; eben mit dem auftreten ist es eigentlich so da ja da macht man sich nicht unbedingt gross freunde. und mit dem dann noch wenn es sich dann herausstellt dass der jetzt so besonders gescheit sein in der schule, oder? und streber und so. dann erst recht nicht. das ist ja, normalerweise / besonders hervor zu stechen.

I/ jawohl. haben Sie den eindruck das hat sich auch so ein bisschen ähm gegenseitig bedingt? oder so ein bisschen verschärft? dass er eben so ein bisschen, noch so die sachen schneller checkt wahrscheinlich, oder? so im vergleich?

K/ nein es ergänzt sich nicht. es erklärt sich höchstens. also ich sehe es eher als erklärung an für sein verhalten. weil er eben ja vielleicht schon ein paar schritte voraus ist von seinen alterskollegen und eben vielleicht auch darum das gefühl gehabt hat "ja jetzt was soll ich mit den dreijährigen zu tun haben? oben bin ich ja fünf und ich will lieber mit den fünfjährigen die spielchen machen und und den plausch haben."

I/ ja also die diskrepanz dass das einfach so ein bisschen ein teil für sein verhalten erklären könnte. hm K/ ja.

I/ ja. wie zeigt sich die besonderen begabungen beim thomas? oder haben die sich gezeigt? Sie haben gesagt eben einerseits nicht! Sie haben schon gemerkt er ist ein vifer aber andererseits dann doch dass man gerade so sagt überdurchschnittlich ist dann doch so so quasi schwarz auf weiss doch noch so äh ein bisschen eine überraschung. ähm wie zeigt sich das? was haben Sie den eindruck was ist so das besondere an ihm? was sind seine entwicklungsbesonderheiten?

K/ - ja das könnte ich jetzt eigentlich nicht sagen. also, besonders eben besonders eben sind sind eben seine seine schriftsachen die er hin und wieder macht. also als ausdruck. aber irgend ob das, in der entwicklung etwas besonderes ist? also eben, ich weiss nicht ob man es muss! trennen oder kann trennen? einerseits so

ads und andererseits hochbegabung. ich glaube auf eine art gehört das schon auch zusammen. aber ich kann jetzt nicht sagen die entwicklung sieht anders aus weil er jetzt hochbegabt ist also wenn ein normalbegabtes ads gehabt hätte. ich kann das wie zu wenig absch- zuordnen wo dass dann eben seine begabung soll äh seinen ursprung haben.

I/ ja. das äh ads hat das kon- hat das jetzt konsequenzen gehabt? nimmt er beispielsweise ritalin? oder hat er irgendwie verhaltenstherapeutisch ist da irgendwie eine konsequenz gefolgt auf grund von dieser diagnose?

K/ ja also man hat einerseits das förderprogramm aufgeschaltet gehabt. nachher ist er seit rund eineinhalb jahren bei einem psychologen, psychiatrer kinderpsychiater. wo man ein bisschen am herum probeln ist äh I/(I schmunzelt)

K/ ja effektiv (K schmunzelt) und äh ritalin hat er auch genommen habt

I/ was wird denn geprübelt?

K/ ja also, einerseits sagt der das ist der herr richner da, der psychologe.

I/ ja ich kenne ihn.

K/ einerseits sagt er "ja das ist äh so im eins zu eins gespräch kein problem mit dem" andererseits merkt er wie wie verspannt der thomas ist. also er sagt auch es sei noch nie so einer so verspannt erlebt und der sich so wenig auf äh massage oder beruhigung sachen ein- andererseits; also eben er versucht einfach auf dieser linie etwas ihn eben entspannen zu können und irgendwie reagiert der thomas wie nicht darauf. weil im einzelgespräch heisst es noch eines gegenüber auch von erwachsenen ist er null probleme aber sobald eben er in einer gruppe drin ist dann fängt das problem an weil er das zeugs versucht an sich heranzureissen und dann eben diese probleme auftreten vom vom sozialen.

I/ hat sich das verändert jetzt mit dem eintritt ins förderprogramm? gut da kann man im- ich weiss nicht ob es mit dem eintritt ist oder mit der entwicklung aber hat sich eine veränderung abgezeichnet in den letzten eineinhalb jahren jetzt?

K/ nein an und für sich nicht. also ich denke grundsätzlich stagniert er seit seit anfangs jahr eigentlich. was das förderprogramm eigentlich ein riesen vorteil ist dass er wenigstens dort ein geschützter bereich hat in dem sinn wo er den plausch hat wo er gerne geht wo er auch kollegen findet. während dem dass er in der regelklasse eigentlich eher der ausgestossene ist und äh dort eigentlich nur pisakt wird und ja jetzt die letzten paar wochen sogar gemobbt wird, also.

I/ jawohl also massiv äh

K/ massivst ja.

I/ schwierigkeiten.

K/ hm

I/ ja also vom sozialen her hat sich es so jetzt so in den grundzügen nicht entspannt?

K/ nein gar nicht. da hat weder das ritalin etwas geholfen noch eben diese entspannungstherapien noch das älterwerden. äh weil eben man kann vor ihm vieles sagen und er realisiert das zu dem zeitpunkt wo ich ihm etwas sage auch dass "sollst ja musst halt ruhig bleiben oder weglaufen wenn sie dich wieder versuchen zur palme zu bringen" äh das das schnallt er zu dem zeitpunkt aber zu dem zeitpunkt wo es vorfällt da macht, da geht ein laden hinunter und dann ist alles vergessen dann wieder.

I/ jawohl kann er es noch nicht umsetzen.

K/ das ist das problem ja. und eben dort! diesen schritt das umsetzen zu können das ist jetzt in den letzten zweieinhalb jahren ist nichts gegangen. also, so beurteile ich es jetzt vielleicht sehen das andere anders, aber. ich bin da eher enttäuscht. und von dem her sehe ich das auch als äh ja prübelt ein bisschen herum.

I/ ja genau weil es eigentlich nicht wirklich gefruchtet hat äh mindestens was Sie so sehen im schulalltag.

K/ richtig. verschiedene therapieansätze versucht durch- äh anzustrengen und es ist eigentlich überall dann "ja das ist auch nicht das richtige" man versucht mal das und wir haben in letzter zeit eigentlich fast das gefühl dass er auch selber nicht mehr so recht weiss er man sonst noch könnte probieren am thomas. und ja,

I/ ja was haben Sie den eindruck wie es ihm geht dem thomas? wie Sie ihn zu hause wahrnehmen. gibt es auf- gibt es zeichen wo Sie merken da geht es ihm gut oder da geht es ihm nicht gut? zeigt er sachen zu hause wie es ihm geht?

K/ also wenn ich dann nach hause komme am abend um sieben ist das eigentlich äh, egalisiert in dem sinn. da merkt man eigentlich nicht gross ob das jetzt „troubles“ hat oder nicht.

I/ ist es heim- wenn er von der schule nach hause kommt ist so diese

K/ genau dort hat einfach die frau jedes mal äh ja fragt sie sich "ja wie kommt er jetzt nach hause?" also es ist so ein angstvolles warten fast, oder? lacht er jetzt? oder hat wieder einen „lätsch“ darin? äh das ist das eine dort. also ich erlebe ihn ausgeglichen relativ. was ich mitbekommen ist dass er einfach in phasen wo es ihm schlecht dass er dann nicht einschlafen kann. also dass es locker zwölf wird bis er wirklich kann schlafen.

I/ kein schlaf findet dann?

K/ ja. und es phasen gegeben wo er zwischen durch wirklich so um halb neun neun ins bett ist und dann auch um halbzehn geschlafen hat. aber es gibt auch phasen wo er wie gesagt auch wälzt er sich noch lange herum.

I/ jawohl. ist es in den ferien dann besser?

K/ äh ja grundsätzlich schon ja. also vor allem, wenn wir jetzt eben wir gehen campen also dort ist es eigentlich erstaunlich wie er eigentlich im schlafwagen liegt und fertig schläft. sonst wenn er zu hause ist, gut da verschiebt sich natürlich generell ein bisschen der tagesrhythmus aber, dort habe ich jetzt nicht das gefühl dass es ihn belastet. weil das problem wachliegen ist nicht eigentlich das problem. ein problem wird es erst dann wenn es ihn belastet. und äh eben ich habe das gefühl dort es gibt schon bereiche wo dann wirklich darunter leiden. das ist denke ich in den bereichen wo es ihm sonst in der schule nicht so gut geht.

I/ ja. ähm gibt es von ihnen her auch von der schule her noch, sa- also von der regelklasse her sachen wo Sie denken dort würde Sie auch noch, würden Sie etwas anderes erwarten? oder dort könnte man noch mehr machen dass es ihm äh besser geht dem thomas in der schule? weil das scheint ja, eben scheint ja wirklich noch eine schwierige situation zu sein für ihn jetzt so vom sozialen her.

K/ ja es

I/ oder wird das gut „gehändelt“ so wie es „gehändelt“ wird im moment?

K/ ja es hat auch da wieder ein bisschen eine geschichte. also er hat ja die vierte klasse angefangen im gleichen schulhaus wie er in der dritten die ersten drei jahre gemacht hat. es hat dann aber innerhalb von einem halben jahr etwa hat die lehrerin aufgeben müssen. also sie hat einen nervenzusammenbruch gehabt unter anderem! wegen dem thomas. (K schmunzelt) also zumindest ist man so gesagt es liege nicht immer nur an ihm. aber es ist natürlich die ganze klasse hat sich gegen ihn verschworen und es hat dann so eine stimmung gegeben die ihr dann zugesetzt hat.

I/ jawohl. also massiv in dem fall?

K/ jaja massivst.

I/ das ist auch für die kinder natürlich massiv also für alle.

K/ genau und die schulpflegerin hat dann das gefühl gehabt ja die junglehrerin das ist eine die neu angefangen hat können wir nicht verheizen. die wollen wir eigentlich behalten. und man hat dann eine lösung gesucht gehabt. man hat von eben weiteren abklärungen wieder ritalin geben von kleinklassen gesprochen gehabt und

I/ für den thomas?

K/ für den thomas.

I/ also hat man schon ein bisschen a- ist er ein bisschen das schwarze schaf gewesen? hat man es ein bisschen an ihm festgemacht?

K/ ja schlussendlich schon weil äh schlussendlich hat es geheissen "du musst aus dieser klasse heraus. und man hat ihn dann umgeteilt in ein anderes schulhaus zu einer lehrerin die ihre klasse eigentlich als höchst! sozial angeschaut hat und gesagt hat es klappe wunderbar das ertrage thomas sehr gut. er ist dann im frühling kurz nach den s- ja schuljahr glaube ich. ja ich weiss nicht sogar zwei wochen vor dem schulwechsel also vor semesterwechsel ist er in dieses neue schulhaus. ist bei dieser lehrerin gewesen und die hat wirklich den karren im griff gehabt. sie haben dort schon auch „lämpen“ gehabt offensichtlich. sie haben so eine sprechstunde einmal in der woche und dort ist der thomas wenn ich dann die protokolle jeweils gesehen gelesen haben die sie selber verfassen öfters das thema gewesen.

I/ prominent gewesen.

K/ aber grundsätzlich äh hat die lehrerin vor allem das gefühl das klappe wunderbar mit ihr und wir sind eigentlich froh gewesen dass das schreckgespenst von wegen eine kleinklasse oder irgend so was äh ein bisschen weg gewesen ist vom tisch. jetzt ist unglücklicher weise für thomas diese lehrerin schwanger geworden und hat aufgehört jetzt. es sind zwei neue lehrerinnen gekommen

I/ ah das ist dort ist es dort vom sozialen her haben Sie den eindruck dort ist es dann wirklich ist es einigermassen, geegigt für ihn?

K/ das meinte ich ja. also er hat auch dort keine freundschaften geschlossen aber er ist doch in dem sinn in ruhe gelassen worden. und eben jetzt seit diesem semester sind zwei lehrerinnen da. auch eine junglehrerin und eine erfahrener also, ja. auf jeden fall eine ältere ich weiss nicht wieviele klassen dass sie vorher schon geführt gehabt hat. sie hat vorher etwas anderes gemacht gehabt und äh die beiden haben jetzt relativ mühe mit dieser klasse. also diese klasse die vor den ferien noch sehr sozial gewesen ist ist jetzt nach den ferien eigentlich höchst unsocial. eben es gibt mobbingerscheinungen. dass sie äh sachen von thomas kaputt machen dass sie abpassen und zusammenbängeln dass äh leute die auf dem schulhof noch mit dem thomas reden dass äh diese warnen vor dem thomas

I/ hei aber massiv.

K/ ja. wirklich massivst. und das ist in dem sinn ein bisschen, ja das was der thomas natürlich darunter leidet. also er geht zwar sehr gerne in die schule als solches in der schule selber.

I/ ja doch noch?

K/ macht er immer noch gerne mit. aber äh er schaut dass er auf den letzten ton in die schulklasse hinein wischen kann und äh eben dass er auch wieder abhauen kann irgendwie dann.

I/ jawohl. was haben Sie den eindruck was hat diese lehrerin, was ist anders! gewesen bei der anderen lehrerin? Sie haben gesagt sie habe es im griff gehabt. was hat das, was denken Sie was ist wohl dort anders gelaufen dass es doch, für den thomas ok gelaufen ist?

K/ ich glaube sie ist sehr sehr konsequent gewesen.

I/ das braucht er? jemand der

K/ ja er braucht klare linie. er braucht vor allem etwas, regelmässiges. also er hat sehr mühe mit irgendwelchen änderungen. also eben wenn man ihm sagt "ja jetzt heute kannst du nicht schlitteln am montag du kannst am mittwoch nachmittag dann gehen." und am mittwoch nachmittag hat es halt dann kein schnee mehr weil es geregnet hat dann äh kann er die wände hoch gehen. weil er äh jetzt wollte er schlitteln gehen. er will jetzt schlitteln gehen.

I/ es ist ja jetzt abgemacht gewesen.

K/ dass er eben nicht sieht dass es kein schnee mehr hat. das sieht er zwar aber äh es interessiert ihn nicht. also er will jetzt schlitteln gehen punkt. eben insofern so änderungen, da handelt er sehr schwer noch. und jetzt hat natürlich gerade jenstens die lehrerinnenwechsel in kauf nehmen müssen. und das ist eigentlich das was schlecht ist. und eben die konsequenz von der anderen lehrerin von dieser / die ist sehr sehr / gewesen scheinbar auch über die ganze klasse hinweg hat diese klasse im griff gehabt. was jetzt bei der neuen beim neuen lehrerinnenpaar da, offensichtlich nicht ganz so ist.

I/ hm ja. also das ist etwas das ihm wirklich nützt dann. jetzt und durch das förderprogramm Sie haben gesagt dort fühlt er sich wohl. gibt es dort vom sozialen her keine so geschichten?

K/ es sind natürlich sehr kleinklassen und die lehrerinnen selber können sich sehr intensiv auf die einzelnen schüler ein- können darauf eingehen. wobei diese lehrerin sagt mir auch dass sie etwas fünfzig prozent für den thomas braucht und die anderen fünfzig prozent noch für die anderen zwei oder drei schülerinnen schüler die sie hat äh aufwenden kann. also er braucht auch dort sehr grosse betreuung aber dort geht es offensichtlich relativ gut. dort hat er auch äh freundschaften schliessen können in dem sinn. wo er hin und wieder mal trifft oder zum geburtstag eingeladen einladen tut zumindest. also eben dort fühlt er sich eher wohl. und das denke ich ist der sehr gute aspekt von diesem förderprogramm.

I/ ja also so kleingruppen und die enge betreuung so das engmaschige das ist etwas das ihm anscheinend entspricht. was haben Sie den eindruck gibt es sonst noch sachen vom förderprogramm die ihm jetzt besonders entsprechen dass er sich dort so wohlfühlen kann?

K/ -

I/ die art vom unterricht?

K/ gut das wüsste ich jetzt nicht. ich glaube die art vom unterricht das ist auch in der normalklasse da sind sie sehr aufgeschlossen also die programme sind nicht irgendwie äh ja so, auf sehr tiefem niveau. sie haben wirklich abwechslungsreich und auch gut aufgebaut so wie ich das jetzt mitbekommen habe. ich weiss jetzt nicht auch ob es, er hat sich noch nie geäußert dass ich sagen muss "hey im förderprogramm da habe ich so lässige sachen und das habe ich in der normalen schule nicht" also er findet eigentlich beides sehr gut.

I/ ja es ist mehr wirklich diese kleinklassen sachen die ihm wie ermöglicht dass er dann auch mit den anderen in kontakt kommt besser?

K/ ich denke eben wenn er im geschützten rahmen ist in einem sozialen rahmen innen der geschützt ist dort kann er äh kann er aus- kann er sich ausleben in dem sinn und da fühlt er sich wohl. und entweder ist das in der kleineren gruppe im förderprogramm oder! ist es eben bei dieser frau / gewesen die eben ihre klasse im griff; also im griff gehabt hat das heisst ja nicht dass die anderen das nicht haben aber es ist einfach;

I/ ja aber das hat ihm mehr entsprochen sagen wir so.

K/ sie hat explizit, also ja also wirklich äh „händeln“ können. und eben dort fühlt er sich wohl und dann lebt er auch auf. also ich habe das gefühl zu diesen zeiten ist es ihm gut gegangen.

I/ jawohl. ähm das äh Sie haben gesagt Sie haben es mit ritalin glaube ich auch probiert haben Sie gesagt. hat das nicht gefruchtet? oder wieso haben Sie das

K/ nein.

I/ hat ihm einfach nichts genützt.

K/ also er hat ein jahr lang hat er es genommen gehabt und man hat nicht gemerkt ob er es hat oder ob er es genommen hat oder nicht genommen hat.

I/ ja es hat dann also quasi nichts genützt.

K/ ja. es hat ihm auch nicht geschadet. also ich meine es ist ja ritalin als solches ja sonst nicht unbedingt äh

I/ ist umstritten.

K/ förderlich wenn man äh ich sage mal wenn die gehirnverknüpfungen normal hat. für ein normaler mensch ist ja ein aufputzmittel, also es hat ihn nicht aufgeputzt aber es hat ihn auch nicht hinunter geholt.

I/ es hat ihn aber auch nicht gedämpft. es hat irgendwie einfach nichts gemacht.

K/ nein es ist einfach, ja. wobei eben das ads ich weiss nicht ich habe wir haben uns dann sehr intensiv damit beschäftigt wo diese pro- äh diagnose gestellt worden ist. also mit bücher lesen und internet und so und ich habe den thomas eigentlich nie zu hundertprozent in dem schema drin gesehen. es hat schon aspekte gehabt wo ich sagen muss "ja das ist genau der thomas" aber es ist eigentlich fünfzig wenn nicht noch mehr prozent musste ich sagen "es ist aber nicht unserer"

I/ jawohl. also sind Sie so ein bisschen skeptisch auch mit dieser äh mit dieser diagnose?

K/ genau.

I/ bei der frau gehrer haben Sie dann den eindruck gehabt dass er dort auch so von der äh von dem ads von dieser ads symptomatik sagen wir einmal dass sich das verändert hat? also, hat er gibt es ein bisschen ein anderes bild? oder hat sie von einem anderen thomas erzählt i- im rahmen von dieser klasse als dass jetzt dass man jetzt vielleicht sehen würde? hat sich diese symptomatik verändert? wenn es besser geht?

K/ sie hat das nie geäus- also mir gegenüber nie geäussert dass sie äh das speziell empfinden würde. also klar hat sie ihn als hin und wieder äh ja nicht als einfachen angeschaut aber äh sie hat jetzt nie gesagt habt "ja das ist halt wegen dem" oder einfach "ich habe das gefühl das ist nicht so gut da" entsprechend kann ich auch nicht beurteilen wie es vorher und nachher gewesen ist.

I/ jawohl man kann ja jeweils auch nicht so in die schule hinein schauen wenn es

K/ ja eben also.

I/ also das förderprogramm insofern gut aber ich höre so vor allem das soziale der ganze soziale aspekt steht wahnsinnig im vordergrund beim thomas einfach weil er dort irgendwie weil das ein bisschen schwierig ist.

K/ ja.

I/ ähm die kleinklasse Sie haben gesagt eben die kleinklasse sei einmal im raum gestanden. ähm, wie wieso ist man denn wieder davon weggekommen? oder was was hat dann dazu beigetragen dass er jetzt doch kann in der regelklasse äh äh bleiben und es nicht zu so einer umschulung gekommen ist was ja ein massiver eingriff gewesen wäre?

K/ ich weiss nicht was für kleinklassen es genau gibt also das wäre einfach die e glaube ich oder d. ich weiss nicht da sind Sie vielleicht besser informiert.

I/ d, d ja. verhaltensauffällige.

K/ genau und die frau ist handarbeitslehrerin gewesen und von dem her kennt sie ein bisschen wer wo hin gehört. und sie das gefühl gehabt ja das ist aber auch nicht unbedingt das richtige umfeld jetzt für den thomas weil, eben verhaltensauffällig sind all diese kinder die haben ja nicht weil sie äh ich sage jetzt mal besonders intelligent also wegen dem sind sie auffällig sondern wahrscheinlich eher wegen der sozialen problematiken die sie auch in den klassen drinnen haben und dann ist er halt nicht der wolf unter schafen sondern dann wird er ein wolf in dieser kleingruppe zwar aber es sind dann doch acht neun wölfe herum und und er hat das gefühl; sie hat vor allem das gefühl gehabt, dass das jetzt nicht das richtige sein könne. und ich muss sagen ich finde es auch nicht unbedingt der hit.

I/ jawohl und dann haben Sie, also dann hat man das auch nicht weiterverfolgt? oder ist das auch nicht /

K/ nein also wir haben, also eben es hat einfach geheissen "ok die anderen lehrerin die frau oertli ist eben jetzt krankgeschrieben müssen da eine lösung suchen" und einfach in diesen paar tagen haben wir schon überlegt gehabt was wir machen wollen. wir haben einfach privatschulen uns internat uns herum geschaut gehabt. äh ist einfach halt der finanzielle aspekt her nicht möglich für uns. und äh eben dort weil wir einfach das gefühl haben ja eben die grossklasse die regelklasse da ist der rahmen nicht der richtige. äh und eben die lehrer die dort unterrichtet haben die haben ja in dem die heilpädagogische ausbildung dass er etwas, so etwas händeln zu können wenn es ein oder zwei solche gar auffälligen kinder darin hat und wir haben das gefühl gehabt dass es eben so in einer privatschule vielleicht eher solche lehrkräfte dort hat oder auch im internat betreuer hat die das so geschult sind und entsprechend den thomas nehmen könnten.

I/ jawohl. was haben Sie jetzt so das gefühl eben Sie sagen die soziale situation ist in der regelklasse immer noch schwierig. ähm ist das für Sie aber im moment so, tragbar sagen wir einmal? oder sind Sie am herum schauen ob es äh dass es etwas anderes braucht für den thomas dass er kann weiter quasi in die mittelstufe fertig machen?

K/ also wir warten, also ich persönlich warte eigentlich nur darauf dass es wieder knallt. dass es dann heisst "nein es geht jetzt auch in dieser klasse nicht mehr. was machen wir jetzt mit dem thomas?" und dann wieder vor dem gleichen entscheidungs- äh vor der gleichen entscheidung stehen wohin verschachern wir jetzt den? weil, wobei die lehrerinnen sagen jetzt alle wie so die handarbeitslehrerin wie die beiden lehrkräfte dass der thomas eigentlich tragbar ist in so einer klasse. dass das eigentlich nicht an dieser klasse, also an ihm liege sondern halt einfach am umfeld wo es sich jetzt ergeben hat. und sie haben jetzt da auch

bei hilfe beigezogen da von der stadt her äh eben um das mobbing in dem sinn ein bisschen eingrenzen zu können.

I/ jawohl aber sie tun es eigentlich nicht am thomas festmachen in dem fall.

K/ ja er ist sicher der katalysator also so ein unschuldslamm ist er ja auch nicht, oder? also das ist schon klar. es ist einfach so dass ich äh unter dessen bald das gefühl habe, ja man muss nicht den thomas wenn so etwas passiert nicht den thomas dann zu dieser klasse heraus nehmen sondern vielleicht einer oder zwei von diesen, rädelsführer, oder?

I/ die ihn jetzt da so traktieren.

K/ ja.

I/ aber Sie für Sie ist es also irgendwie ein bisschen eine zeitbombe in dem fall?

K/ richtig ja. also wir hoffen! jetzt eigentlich dass er irgendwie das noch bis in die sechste klasse macht und dass er nachher dann den sprung ins gymnasium schafft. weil wir hoffen dass er dort dann eher ein umfeld findet, also kinder findet die ähnlich interessen haben vielleicht wie wie er.

I/ wo er sich dann eher hinein wo er eher hinein passt eigentlich.

K/ ja.

I/ haben Sie den eindruck das ihm in der regelklasse ist es im zu langweilig noch? also hat es noch so den teil von unterforderung der noch dazu führt dass er manchmal eben vielleicht ähm so sachen passieren die nicht gut sind. hat es noch den anteil von von den anforderungen die gestellt werden die ihm wie nicht entsprechen in der regelklasse?

K/ es hat es auch ja, sicher. aber ich kann jetzt kein prozentsatz sagen wo er sagen muss ja das ist jetzt stupides abschreiben oder irgendwas. aber es hat schon so ansätze wo man sagen muss "also entschuldigung aber da hätten drei aufgabe in dem bereich gereicht und nachher etwas anderes. jetzt muss er zwei zwei blätter mit dem gleichen schwierigkeitsgrad von aufgaben schaffen". oder äh er muss etwas abschreiben oder so das gibt es schon auch aber grundsätzlich hat es jetzt auch also die eine lehrerin vor allem macht experimente mit den kindern. also physikalisch chemische experimente die sie dann beobachten müssen was ist grundlage? was passiert? was ist das resultat? also meiner meinung nach etwas das wirklich dem thomas entspricht auch.

I/ ja das er gerne macht. so forschen und so ein bisschen etwas komplexeres.

K/ was er einfach nicht gerne macht sind eben repetitive sachen. also er schreibt sehr ungern, also von hand. äh aber eben er repetiert nicht gerne sachen und

I/ und den anteil hat es auch noch ein bisschen?

K/ den hat es logischer weise in einer klasse weil eben, man muss ja schon noch ein bisschen auf den „haupttharscht“ warten oder? bis die auch so weit sind und das intus haben.

I/ hat er noch so ein spezielles ein programm in der regelklasse? so ein spezielles tempo oder so wo er so vorwärts arbeiten kann?

K/ wüsste ich jetzt nicht nein.

I/ nicht. da ist er einfach dabei. ja.

K/ ja.

Teil 2:

K/ also die überdurchschnittlichen fähigkeiten nach der persönlichen! meinung? oder nach der lehrer meinung jetzt?

I/ nein nein nach ihrer meinung. ist ist die unterschiedlich in dem fall die lehrermeinung und ihre meinung?

K/ ich denke dass er mathematisch eben auch noch eine gewisse fähigkeiten hat. ich weiss nicht ob die überdurchschnittlich sind aber ich denke er ist dort sicher auch nicht auf den kopf gefallen.

I/ (I schmunzelt) nein es ist einfach ihre ihre erfahrung gefragt.

K/ ja dann macht ich das jetzt so. (K schmunzelt)

K/ nicht einschlafen zu können ist keine psychosomatische beschwerde?

I/ doch.

K/ schon?

I/ ich würde sagen, ja. / doch ich würde das schon als beschwerde anschauen.

K/ ja das schon aber psychosomatisch verstehe ich mehr ein „tick“ oder irgend so etwas.

I/ ah nein. nein da sind einfach alle körperlichen symptome gemeint, wo man denkt es hat etwas mit der psychе zu tun.

I/ das hat in dem moment vor den sommerferien noch anders ausgesehen für Sie? wenn Sie wenn ich ihnen diesen bogen vor den sommerferien ausgefüllt hätten?

K/ ähm nur minim eigentlich.

I/ ja.

K/ also ich denke es ist, eben diese probleme sind jetzt einfach akuter sie sind näher aber sie sind

I/ ja aber sie sind nicht weg gewesen und immer so ein bisschen latent im hintergrund.

K/ ja. also ich meine er ist auch vor den ferien an und für sich auf probe mal in dieser klasse gewesen. also diese lehrerin die frau gehrer hat eigentlich offen / eben wir nehmen ihn gerne mal mit auf und schauen mal wie das läuft bis vor dem mai glaube ich. also ende mai und äh ja wir haben dann eigentlich das gefühl gehabt ja doch das hat isch jetzt; also ich habe immer ein bisschen auf nadeln gegessen ob es wirklich klappt. und bin eigentlich froh gewesen dass es dann geheissen hat "jawohl es ist kein problem".

I/ ja und aha das ist ja sehr so ein bisschen ein kurzfristige geschichte gewesen. ja. und jetzt, ja für den thomas. in dem fall ist er ja nicht lange dort in dieser klasse gewesen, oder?

K/ nein also jetzt ein halbes jahr, ja.

I/ ja.

Teil 3:

I/ aufgabenerfüllung: das wäre jetzt für den thomas eine schwierige geschichte dass er findet das ist jeweils schwierig. und Sie auch tendenziell und für ihre frau ist das noch so in ordnung wie das läuft wenn man so anpassungen muss vornehmen.

rollenverhalten: da haben Sie praktisch alle denselben wert.

gut was mir jetzt auffällt bei diesen kurven bei ihnen äh einfach ich habe schon viele so profile gesehen. die kurve von ihrer frau und dem thomas ist sehr parallel. also das mit geringen unterschieden. es hat da schon aber eigentlich nur der und da. der thomas neue situation auf etwas neues zugehen a flexibel reagieren zu können das scheint schwierig zu sein für ihn. ähm da hat er mühe damit oder hat den eindruck das ist schwierig manchmal so situation. das ist so der unterschied und sonst ist das recht parallel, oder? also ein bisschen die höhere einschätzung in der gefühlsebene so von ihrer frau aber sehr parallel. und ihrer kurve ein bisschen tiefer. so zwei sachen die mir auffallen das eine ist auch so neue situationen und das andere so kontrollmechnismen wo allenfalls manchmal so als mühsam oder so erachtet werden von ihnen. so beeinflussungen vornehmen

K/ sind denn das jetzt kontrollen; also die fragen was; ich mag mich nicht mehr so erinnern; sind das kontrollmechanismen bezüglich der in der familie? oder sich persönlich gegenüber? oder ich weiss nicht genau

I/ nein in der familie. hat man den eindruck dass so ähm hat man so den eindruck dass, wie man als familie quasi einander kontrollieren muss dass es gut läuft. die eltern müssen die hausaufgaben kontrollieren und oder vielleicht die ämtchen von den kindern wenn die ämtchen haben oder so geschichten. oder oder ähm die haustiere oder so sachen. hat man den eindruck das läuft eigentlich gut so wie man es möchte? ob jetzt diese stark ist oder nicht stark ist, das ist kei- aber es geht um die zufriedenheit mit so mechanismen. das ist so; ja was haben Sie den eindruck? ist das äh hat das etwas mit ihnen zu tun? oder ist das ähm eher eine künstliche sache da?

K/ also ich denke es ist eine persönliche sachen eine individuelle sache in dem sinn dass man charakterliche sache sage ich dem jetzt mal. nicht dass tief ein schlechter charakter hoch ein guter charakter sondern mehr so ein bisschen ähm intro- extrovertiert habe ich das gefühl kommt so ein bisschen da heraus auch so von der gefühlsebene kommunikationseben.

I/ so mehr gegen aussen ein bisschen so orientiert.

K/ ja also ich denke dort sehe ich jetzt für mich jetzt diese diskrepanz. ich schaue es jetzt auch ein bisschen so durchs band an eigentlich. äh dort denke ich bin ich ein anderer typ. sonst an und für sich also - eben die kommunikation das ist sicher auch einer von diesen punkten weil ich eben vieles eben nicht sage wo aber sie eher sehr offen sind.

I/ eher so ein bisschen offener sind. ja.

K/ was ist das noch gewesen /?

I/ ähm so wachstumsfördernde beziehungen autonomiebestrebungen ähm sind auch so auf der gefühlsebene so ein bisschen beziehungebene. hm

K/ ja grundsätzlich wirklich - - also ich habe die frage von thomas habe ich mich getraut zum anschauen was er gemacht hat weil ich ja das schon lange gemacht gehabt habe und mich hat es eigentlich bei gewissen sachen hat es mich erstaunt. hätte ich ihn anders eingeschätzt. also von dem her finde ich es eigentlich noch, eben ist es noch interessant gewesen das anzuschauen.

I/ ja da ist denke ich ein thema das Sie vorher schon angesprochen haben so neue geschichten sind für ihn noch schwierig, oder? dass er das ist so ein bisschen das.

K/ ja hm

I/ wo man glaube ich auch ja wo man auch da noch sieht. das sind zweierbeziehungen. das ist ihre frau also wie ihre frau die beziehung zum thomas einschätzt und die gleichen skalen. ähm das ist der thomas gegenüber von seiner mutter wie er das einschätzt. eine moderate, äh so ein moderates band. der thomas gegenüber von ihnen wie er das einschätzt und wie Sie die beziehung einschätzen gegenüber von thomas.

also was mir da auffällt ist eben das eine so das moderate wo er so von der beziehung her also da fühlt er sich wohl und das ist ähm bei ihnen tendenziell ein bisschen höher so, latent. ähm die beziehung zu ihnen schätzt er so ein bisschen höher ein mit so könnte man sagen gemeinsamen interessen noch so. ähm ja wo ich noch häufig sehe dass es da eher hoch ist so gemeinsamkeiten vielleicht.

K/ ich denke das ist normal dass es dass sich die kinder irgendwie ein elternteil favorisieren sage ich einmal auf eine art.

I/ ja. durchaus. und da äh hat es und das ähm sehe ich eher selten das ist, ihre einschätzung ist ziemlich parallel. also Sie haben ganz Sie schätzen die beziehung ganz ähnlich ein. das sehe ich selten. also neue situationen das ist bei beiden, das scheint für den thomas noch schwierig zu sein. ähm aber dann die sachen die so auf der emotionalen ebene von ihrer frau her kommunikation das sind so diese ebene die Sie und der thomas da selber auch stark ist jetzt gesamthaft gesehen und ihre frau auch, und von ihnen her ähm von erwartungen das scheint für Sie besonders klar zu sein was da an erwartungen herum ist an an thomas und an von ihm von ihm an Sie gerichtet und auf der kommunikationsebene.

K/ wieso ist das klar dort? /

I/ da fehlen,

K/ / optischer knick in der linse oder so.

I/ ist es klar?

K/ ja-a.

I/ da fehlen einfach werte. anscheinend haben Sie da fragen nicht gesehen oder manchmal ist es auf der hinteren seite, bei ihnen beiden. darum geht es nicht weiter. darum ist der so kurz. (I schmunzelt) - -

K/ ja ich habe jetzt nur eine andere optik. nein es ist generell wir sind tiefer unten. eigentlich unter der linie wie,

I/ genau ja. also wenn das so das band ist sind Sie tiefer, beide!. hm ja. erstaunt Sie das so den, die eigentlich parallele ziemlich ähnliche einschätzung so in vielen bereichen?

K/ nein ich denke obwohl wir unterschiedliche typen sind von den personen her die frau und ich dann äh haben wir auch gefunden dass gewisse übereinstimmungen da sind. ich denke das ist so eine von dieser von diesen gemeinsamkeiten. und was mich in dem sinn auch nicht erstaunt dass er thomas höher liegt und ausgewogener ist das ist einfach eine kritik die, bei jüngeren kindern oder einfach von jüngeren die das halt nicht so kritisch sind, oder?

I/ genau das ist richtig das sehe ich ganz viel hm

K/ mich erstaunt eigentlich so ein zacken bei der frau eher dass -

I/ ja. der erstaunt Sie wahrscheinlich nicht, oder? so neue eben das ist anscheinend wirklich eine schwierigkeit.

K/ nein genau.

I/ auf grund von der entwicklung her für ihn. aber so auf der beziehungsebene das erstaunt Sie mehr.

K/ hm wobei eben das ist halt eine beziehung aufzu- nicht aufzubauen zu erhalten ist einfach die die leben, oder? da eben denke ich ist das natürlich ein punkt wo eben aus dem heraus kommt dass dass sie ja der thomas nach hause kommt und irgend etwas erzählt dass er wieder zusammen „getöffelt“ ist und sie fragt "was ist los gewesen?" und man dann merkt ja eben also, ist auch ein „dubbel“ so einen seich zu sagen oder das zeugs zurück zu werfen oder so wenn du genau weißt dass sie dann wieder auf dich losgehen. also ich denke das sind so ein bisschen auswirkungen aus dem heraus dass er jetzt die halt einfach sagt "ja halt. manchmal könnte ich diesen buben auch an die wand knallen" oder also. darum denke ich ist da eigentlich für mich nicht erstaunlich dass sie dort tiefer unten ist.

I/ jawohl wo Sie, das ist ja schon noch etwas deutliches ihre frau schätzt so allgemein die situation ähm deutlich höher ein dass das eben manchmal wirklich halt schwierigkeiten gibt äh gerade so ähm eben wenn die situation so schwierig ist, für den thomas in der schule.

K/ eben ich denke wenn das von der schule nicht wäre also eben wenn ich auch abends nach hause kommen könnte und dann erst mit dem konfrontiert würde werden wäre der punkt wahrscheinlich höher, oder? würde ich jetzt mal meinen.

I/ ja das ist natürlich äh sehr ähm anspruchsvoll wenn sie ständig quasi in angst sein muss wie kommt er wohl von der schule nach hause? das ist ja auch furchtbar aufreibend. nicht nur für das kind auch für ihre frau, oder?

K/ ja also wahrscheinlich fast am meisten.

I/ ja das ist ja, also er; das stimmt schon das eine ist das weniger kritische überhaupt einschätzen in dem alter so das abstrahieren nicht nur gestern habe ich irgendwie das und das erlebt mit meinen eltern also schätze ich es jetzt gerade eins zu eins so ein. sondern so ein bisschen so generalisieren und das ist noch etwas schwieriges.

K/ jaja.

I/ das ist; aber trotzdem schätzt er jetzt die situation ist es für ihn da scheint er angenehmer zu empfinden. (I schmunzelt)

K/ also ich finde es gut dass es eben auch zeigt dass er zu hause sich auch wohl fühlt. also das hätte mich geschockt wenn er irgendwo da unten gewesen wäre. dann hätte ich sagen müssen "ja nein, eben es scheisst ihn auch zu hause an" oder?

I/ ja. nein also und das gibt es also. das ist nicht künstlich. (I schmunzelt) also das äh

K/ ja das kann ich mir schon vorstellen.

I/ das habe ich wirklich auch schon gesehen.

Teil 4:

I/ also fangen wir doch da mal bei den unangenehmen an. vielleicht gerade mit dieser da. was ist das so das unangenehme für Sie, an dieser schulsituation?

K/ die ganze stimmung eigentlich. also dunkel trist. äh ja. leute die sich melden einer der da unten vorne herum steht zwei die herum gähnen kopf in die hände legen. also die ganze schulsituation scheint da generell nicht so, anmächlich zu sein also relativ spartanisch und,

I/ von der einrichtung her spartanisch? und von der stimmung her so ein bisschen äh

K/ ja von der stimmung her auch so auch eben da würde ich nicht unbedingt also würde ich nicht unbedingt wünschen, für mich oder für andere.

I/ oder für die kinder hm

K/ oder für die kinder. ja vor allem für die kinder nicht.

I/ also nicht äh so quasi etwas förderliches da von der atmosphäre her.

K/ nein das klima ist nicht also ich meine es muss ein lernklima da sein. das, und das ist es da sicher nicht.

I/ hm ja. was trägt zu einem guten lernklima bei aus ihrer sicht?

K/ - also sicher kein frontalunterricht. eine gewisse lockerheit. das miteinander arbeiten. wo ich eben das finde ich

I/ wäre das eher so etwas? das ist jetzt eine andere situation.

K/ ein bisschen exemplarisch vor allem in dem sinn dass es eben auch kein lehrer darauf hat. also, klar braucht es einen lehrer das ist logisch aber der

I/ ja ja klar, aber nicht immer da

K/ aber der muss als moderater da stehen und nicht als pauker.

I/ ja.

K/ / aber einfach das ist so die die idee und darum das ist für mich noch ein bisschen etwas, es birgt natürlich auch gefahren darin. also domi- für den thomas ich weiss nicht ob das das richtige ist weil er eben dann da, eben wieder den king heraushängen muss, also wieder sich nach vorne spielen muss vielleicht laut wird vielleicht seine intelligenz auch heraushängt. also da eben wie gesagt sind, äh ja ist zweischneidig das ganze logischerweise diese situation. aber ich persönlich also eben wie es; eben darum habe ich gefragt ob es für mich stimmen muss oder für den thomas. für mich wäre das eigentlich die richtige art und weise wie man müsste, können die kinder unterrichten.

I/ jawohl und der lehrer eher im hintergrund der da diese sachen ähm quasi führt aber äh aus der distanz wo die kinder dann selber am thema sind.

K/ hm genau.

I/ ähm das wäre nicht so das richtige für den thomas. das auch nicht, oder das das ist ja überhaupt generell so nicht so lernförderlich. gibt es eine situation wo Sie den eindruck haben ja; da haben wir noch zwei angenehme ist das sind das sachen wo wo der thomas sich eher wohl fühlen könnte jetzt? das sind ja noch angenehme von ihnen aus.

K/ also das muss ich vielleicht noch ein bisschen präzisieren für für mich! für den thomas auch wie gesagt ist wieder ein ähnliches thema wieder bei der nummer eins dort drüben. es ist einfach auch wieder äh, auf eine art chaotisch aber anregend äh man auch von der austattung her eben mit sitzbällen mit stühlen so ist es äh schon ein bisschen etwas anderes. und sachen an der wandtafel mit auch basteln irgendwie sachen zeitungen noch brauchen für ich weiss nicht zeichnen oder basteln oder äh etwas heraussuchen. das ist für mich eher so das klima das das interessant ist. das förderlich ist eigentlich um äh zu fordern auch. und das ist auch nicht etwas wo man sagen muss "ja halt das ist äh ich weiss das es eins uns eins gibt ich muss es jetzt nicht mehr machen" sondern man kann auch weiter gehen bei so etwas, oder?

I/ jawohl sehr individuell dann.

K/ nicht klar nicht eine klar definierte aufgabe. sondern die kann man besser oder weniger gut erfüllen, also ein bisschen mehr machen oder ein bisschen weniger machen und es trotzdem für jedes richtig und äh vollständig. also von dem her ist das eben für mich eigentlich eher eine gute situation. wie gesagt für den thomas einmal mehr es ist einfach von der, es bringt es brigt gewisse unruhen es birgt ein gewisses gefahrenpotential gerade in seinen umständen dass es eben ein falscher blick oder eine schere die man

gerade vor den finger weg nimmt äh die er gerade nehmen wollte oder äh solche sachen das äh das kann da natürlich viel schneller passieren dass es so ausgerichtet dann militärisch dann bald.

I/ jawohl also dass die gefahr dass es da vom sozialen her sachen nicht mehr gut laufen wäre da für ihn wieder

K/ genau.

I/ was ähm wäre dann so eine sagen wir einmal was sind so lektionen wo Sie denken das wäre noch so förderlich für den thomas? jetzt haben wir sachen die eigentlich alle nicht so gut sind was was denken Sie braucht er damit er eben damit nicht keine schere kommt und nichts sonst schlimmes passiert für ihn?

K/ - - ja ich weiss nicht. meinen Sie auf das fach bezogen oder auf eine schulstoff bezogen oder die tätigkeit?

I/ ich meine mehr so vom klima her was oder organisation das wäre das ist ja noch ein angenehmes bild gewesen für Sie. wäre das eine art von unterricht? so das wo ihm eher entsprechen könnte dass er sich wohl fühlt?

K/ ja ich denke schon. also ich weiss nicht; das ist eine momentaufnahme aber irgendwie habe ich wie das gefühl daraus er geht auf die kinder ein. es ist ein interessantes gebiet denke ich das thomas vor allem interessieren würde. das bin ich überzeugt realien oder / wie das auch immer heutzutage auch heissen mag.

I/ mensch umwelt genau.

K/ das ist ein themenkreis den ihn sicher interessiert. wo man eben auch einmal mehr da ein bisschen mehr machen kann oder ein bisschen weniger machen kann als äh vorgegeben wird. wobei ich muss auch sagen der thomas ist eher derjenige der sich eben wenn es eine halbe seite heisst dann ist es eine halbe seite und nicht äh eine halbe seite und eine linie. äh ausser eben es interessiert besonders. also da muss ich sagen, vielleicht eine kleine episode er hat äh vor drei wochen musste er einen bericht also einen aufsatz schreiben müssen, ich glaube eine seite lang. und nach zweieinhalb seiten hat er gesagt jetzt möge er nicht mehr. und äh hat dann nicht weiter gemacht. ist auch abends spät gewesen und äh hat dann am nächsten tag dann diese gebracht ist stolz gewesen und ist äh am nächsten tag völlig geknickt nach hause gekommen weil es geheissen hat "du hat deinen aufsatz nicht fertig. du musst ihn fertig schreiben."

I/ dabei hat er schon zweieinhalb seiten geschrieben.

K/ dabei hat er zweieinhalb seiten geschrieben und äh ich muss sagen sehr auch wieder einmal also ein kleines meisterstück von ihm denke ich. und äh eben das einzige was diese lehrerin aus didaktischen gründen gewusst hat zum sagen statt lob "ja du hast etwas gemacht" oder so "hast mehr! gemacht also sonst. mehr gemacht als alle andern oder sehr gut! gemacht" hat es geheissen "du bist jetzt der einzige der noch nicht fertig geworden ist. du musst es jetzt noch machen" oder?

I/ jawohl also dort aber schon so ein bisschen eine fehlende wahrnehmung eigentlich? von dem was er dort geleistet hat.

K/ total ja. wobei, eben bei dem wechsel wir sind eigentlich davon ausgegangen dass die frau gehrer bevor sie gegangen ist mit diesen anderen lehrerinnen auch äh ein bisschen

I/ geredet hat und so.

K/ geredet hat und gesagt hat die problematik auch vom thomas. und offensichtlich hat die das nicht gemacht. also offensichtlich hat die die neuen lehrerin einfach das gefühl gehabt ja ich weiss auch nicht schaut selber vielleicht ist es gar nicht so schlimm vielleicht tun diese eltern nur so blöd und ihr merkt gar nicht dass der besonders oder anders äh oder heikler ist. äh auf jeden fall eben hat die das nicht gewusst gehabt und hat entsprechend ja völlig falsch reagiert. wobei ich denke das ist generell nicht nicht sehr geschickt gewesen didaktisch.

I/ das ist generell nicht so geschickt wenn Sie es so erzählen muss ich sagen. speziell hin oder her.

K/ überrissen vielleicht das ganze ein bisschen + /

I/ ja gut aber für ihn, er ist auf jeden fall geknickt nach hause gekommen. +

K/ für ihn ist es so gewesen ja.

I/ die konsequenz ist äh klar gewesen ja.

K/ und eben also aber nichts desto trotz zurück zu dem wieder ich denke das ist ein fach oder eben ein bereich wo er eben das machen kann wo er den plausch hat. und er hat sicher den plausch an so sachen. er bekommt eine betreuung eine individuelle und eben weil es eine momentaufnahme ist bin ich dann auch also gehe ich einmal davon aus dass der nicht immer nur das vorne oder nicht immer nur herumläuft, vielleicht auch einmal zwischendurch da vorne steht was eben sicher gut ist. aber grundsätzlich ist das für mich eher einer der ein bisschen ja freier umgeht mit der schule.

I/ jawohl das ist für Sie noch wichtig. aber trotzdem so dass das individuelle arbeiten auch möglich ist und unterstützt wird. das wäre so eine art wo der thomas doch noch quasi könnte, wo ihm noch so entsprechen könnte. hm gut jetzt haben wir noch unangenehme geschichten dort drüben.

K/ ja also das ist am ersten schultag mag das gut sein aber ansonsten bin ich eigentlich der meinung dass eben die kinder freiheiten brauchen von den eltern von den, ja auch vom schulweg, vom schulweg.

I/ ja dass sie eigentlich möglichst alleine die sachen machen.

K/ jawohl es muss, sie verlieren etwas wenn sie von den eltern mit dem auto vor die schulhaustüre gebracht werden dort wieder abgeholt werden. das,

I/ auch wenn es schwierigkeiten gibt? beim thomas hat es ja wahrscheinlich hauptsächlich

K/ es geht für mich um einen eminent wichtigen bestandteil von einem erwachsenen werden geht da verloren, von der schule an schon. bei mir ist die situation ähnlich gewesen ich habe ein schulhaus zweihundert meter neben dem haus gehabt. mich haben sie nicht dort eingeteilt sondern einen kilometer ins nächste dorf. am anfang habe ich das gefühl gehabt eine frechheit und völlig daneben und jetzt muss ich sagen es hätte nichts besseres passieren können. also eben das das will ich eigentlich also meinen kindern will ich das nicht wegnehmen und gut jetzt hat er ein bisschen einen gar langen schulweg kann er mit dem velo gehen und eben hat es auch hart auf dem weg das ist klar.

I/ schon auf dem weg wahrscheinlich hauptsächlich.

K/ aber das ist bewegung unterwegs er ist draussen also er erlebt sachen er hat seine schleichwege. das hat man nicht eben mit dem auto oder mit den eltern die da neben zu stehen und händchen halten. aber eben, das ist so das was ich darin anschau wenn es der erste schultag ist es logisch dann ist es etwas anderes.

I/ hm gut. da haben wir noch eine andere geschichte.

K/ ja das ist einfach die aggression. wo jetzt bei uns meistens vom thomas wie ich informiert bin ausgeht. aber äh ja.

I/ in einem schulzimmer drinnen so? also die vorstellung dass das kind im schulzimmer so handelt?

K/ ja also grundsätzlich bin ich nicht der meinung dass sie da hocken müssen und die hände auf den schoss legen und sich nicht roden dürfen. das also das darf durchaus auch solche ausbrüche geben aber das ist äh eben es geht richtung gewalt und es sieht jetzt nicht aus wie wenn das äh, ja so, ich weiss auch nicht es gibt so den freundschaftlichen „klapps“ oder oder oder „bockstösse“ oder so. also oder man meint es nicht so. aber das ist sehr verkniffen sehr ernst und sehr aggressiv.

I/ was ist jetzt von ihrer erfahrung her Sie haben ja da der thomas hat da leider viel erfahrung mit so geschichten entweder selber oder oder wird da quasi opfer dann. ähm haben Sie den eindruck wenn es in der schule passiert nicht schulweg ist wieder etwas anderes, so in der schule wird da genug gemacht jetzt für Sie, so aus der distanz?

K/ gegen gewalt?

I/ ja auch gegen so situationen genau.

K/ ja ich denke das muss man weniger jetzt mich fragen sondern eben mehr die anderen eltern. also ich habe eher das gefühl dass der thomas bei uns der, also in dieser klasse der aggressive leader ist also der, wo eben wenn er ausrastet dann äh anfangt gewalttätig zu werden. die anderen machen das eben ja in dieser hinsicht eben geschickter subtiler. weil das kann der thomas nicht auf andere leute seine, begreifen wie andere leute reagieren, so. man kann dann sagen "schau wenn du mit der faust kommst ist das etwas anderes als wenn du mit der offenen hand kommst" man kann beispiele machen man kann das versuchen das mit ihm rollenmässig zu spielen. äh

I/ das ist schwierig für ihn.

K/ das checkt er nicht nein. darum eben wenn jemand tuschelt dann ist es auf ihn bezogen sagt er denkt er sich. oder äh wenn einer auch noch freundlich daher kommt, er er in einer anderen stimmung ist dann merkt er das nicht. von dem her eben wird es dann aggressiv. in der klasse selber denke ich jetzt, ist es äh; ich habe von den anderen eltern eh nichts gehört aber von den lehrerinnen eigentlich auch nicht gehört gehabt dass, äh gewalt ihm gegenüber angetan wird in der klasse drin. weil das läuft dann eben auf einer anderen ebene.

I/ so subtiler oder auf dem schulweg oder so pause oder einfach so die mehr so ein bisschen versteckteren geschichten.

K/ oder im sport eben wo eben sobald irgendeine bewegung da ist, darum auch die anderen bilder sobald bewegung ist und nicht in dem sinn kontrolle kann geübt werden wenn man sieht die sind schön ausgerichtet also passiert sicher nicht etwas dass einer dauernd spicken tut. äh in einer solchen situation dort ist er zwar geschützt der thomas aber äh, ja eben sobald man eben das wirr durcheinander hat und etwas sich bewegt ist die gefahr natürlich auch da dass schnell einmal etwas,

I/ so hinten durch noch passiert.

K/ problemlos hinten durch noch passiert wo, bei ihm dann gerade relativ schnell anspricht.

I/ wo er gerade reagiert?

K/ ja.

I/ ja gut dann haben wir noch andere geschichten.

K/ ja das ist, ja eine gewisse körperlichkeit braucht es zwar aber irgendwie ist das so ein bisschen so trost und nicht; ja also das ist für mich persönlich nicht so das bild.

I/ im rahmen von einem schulzimmer. also das ist im rahmen von einer schul- äh situation da im schulzimmer drinnen. ist unangenehm für Sie?

K/ ja also offensichtlich hat der eine eins gefasst oder irgend so in dem stil (K schmunzelt)

I/ irgend etwas nicht gutes.

K/ ist sehr geknickt und wird getröstet durch das oder von dem mädchen wie es aussieht. äh also offensichtlich ist vielleicht das nicht so gut gewesen was voraus gefahren ist was jetzt da vielleicht noch nicht nicht mehr auf dem bild sichtbar ist.

I/ hm ja wahrscheinlich genau. dann haben wir noch ja.

K/ da ist zwar auch äh, ein offener kreis was mich da stört ein lehrer sitzt nicht auf dem stuhl wenn alle am boden hocken. also trohnt über allen und

I/ so ein bisschen macht. so das thema macht?

K/ ja.

I/ hm ja also Sie würden erwarten dass er ähm

K/ dass er hin sitzt ja.

I/ hin sitzt oder die kinder auf die stühle sitzen je nach dem.

K/ ja genau.

I/ hm dass er sich auf die gleiche ebene begibt.

K/ richtig ja.

I/ ja also auch, auch vom klima her nicht förderlich dann durch das dass er thront. hat das dann so ein, für Sie so einen einfluss dann auf

K/ ja also das ganze bild eben hände verschränkt arme verschränkt und so leck mir und

I/ (I schmunzelt)

K/ ja es ist

I/ ein lehrer der nicht so wirklich ähm

K/ weisse socken ii (K schmunzelt)

I/ (I lacht) es deckt sich in dem fall wenigstens von oben bis unten.

K/ jaja es ist so der kotzbrocken hoch drei. nein nein es gibt so gewisse typen wo ich sagen muss das ist für mich,

I/ der wäre für Sie jetzt nicht der ideale lehrer.

K/ es gibt so lehrer wo ich dann anschau und sage "der! sicher nicht"

I/ der sicher nicht für den thomas.

K/ das ist nicht ganz der typ.

I/ und das da ist unangenehm?

K/ ja also eben es ist sicher nicht also ja ich habe halt keine handarbeit gehabt in dem sinn. für mich ist das auch nicht etwas, bin feinmotorisch auch nicht der hirsch gewesen und der thomas erst recht auch nicht. äh, ja von dem her vielleicht nicht unbedingt angenehm. es äh ja nicht unan- also ist es unangenehm? also es ist unangenehm ist vielleicht ein bisschen das falsche wort. ich würde es einfach nicht zu den angenehmen bildern tun. und eben so wie ich den thomas auch äh kennt erfahren habe ist das eben auch etwas wo man sich diese geduld nehmen muss und die feinmotorik aufbringen muss um so etwas machen zu können. und er hat die feinmotorik nicht und dann ist die geduld natürlich schnell einmal äh nirgends mehr.

I/ ja hat er mal unterstützung gehabt im bereich feinmotorik?

K/ äh

I/ oder graphomotorik oder so?

K/ nein in dem sinn nicht. also unterstützung also die frau hat jeweils nachgearbeitet mit stricken. hat gezeigt wie das geht und so wenn es in der schule einfach nicht geklappt hat.

I/ nein ich meine mehr jetzt so richtung psychomotorik oder so.

K/ nein. wobei ich muss jetzt auch sagen handarbeit vielleicht ist das vielleicht wegen dem jetzt bei den unangenehmen gelandet also die er bis jetzt gehabt hat, die sind allesamt und anders eigentlich so die, ja

I/ das weibliche pendant? (I lacht)

K/ genau. genau ich habe von dem lehrer erzählt gehabt der nicht dazugehört. also ich meine wenn man einen stoff bekommt und jetzt musst du ein monogramm entwerfen vom häuschenblatt und man muss vorentwerfen und dann muss man abzählen auf dem stoff und dann den kreuzchenstich machen. dann mag das zwar äh ja da sehr äh gut sein um etwas übertragen zu können aber für ein thomas ist das wirklich die / büez also im wahrsten sinne des wortes. oder wenn es heisst "jetzt machst du eine sonnenblume mit acht blättern" und dann hat halt die sonnenblume neun blätter und dann muss man es noch einmal machen oder äh ist nicht gut dann so.

I/ also wirklich sehr eng.

K/ dann ist es sehr eng gehalten ja.

I/ und das entspricht ihm gar nicht.

K/ das hat er jetzt zwei oder drei, mindestens zwei denke ich solche gehabt und

I/ die das sehr äh

K/ sehr engstirnig auch. das ist vielleicht auch ein bisschen eine auswirkung daraus weil die jetzige scheint äh scheint er gerne zu gehen.

I/ jawohl. dann haben wir noch das letzte bild.

K/ ja das ist auch ein bisschen, er ist noch der einzige da offensichtlich da in dieser klasse ein bisschen den anschiss.

I/ stimmungsmässig so ein bisschen etwas.

K/ ja-a nicht so „anmächtig“.

I/ hm ist das etwa die situation manchmal auch vom thomas? so das alleine so das alleine sein noch?

K/ ja ich denke schon ja.

I/ ist er hin und wieder so für sich alleine.

K/ am anfang heisst jeweils eben so zusammensitzen pärchen bilden und da ist er regelmässig derjenige der dann halt

I/ übrig ist?

K/ eher mit den mädchen muss oder alleine irgendwo hocken muss. also oder auch eben bei mannschaftsbildungen im turnverein also jugendriege oder in der schule denke ich wird er nicht der erste sein der gewählt wird. einerseits weil er eben auch die klappe so gross und die fähigkeiten die motorischen eher eigentlich auf einem bescheidenerem niveau sind.

I/ was bei den buben noch so ein bisschen problematischer ist.

K/ ja das ist wichtig oder ja. und und andererseits eben auch wegen dem sozialen verhalten also. das ist macht es natürlich nicht einfach. eben er wird nicht der kollege von jemandem durch das durch sein verhalten und entsprechend wird er eben bei solchen sachen auch nicht äh gewählt so schnell. ich bin sicher er ist jeweils der letzte der noch gewählt wird ja.

I/ sagt er so sachen zu hause?

K/ er hat es jetzt nie geäußert aber eben in der jugendriege bin ich öfters schauen gewesen und das ist also schon so gewesen.

I/ ja.

Teil 5:

K/ ja also ich weiss einfach grundsätzlich nicht immer noch nicht so recht genau eben wir haben denke ich beim thomas zwei probleme einerseits die begabung und andererseits eben das ads. ob es wirklich dann das ist oder nicht das sei dahin gestellt aber einfach die beiden problematiken. und ich kann wie nicht richtig zuordnen was wo jetzt eigentlich das resu- also was von welchem resultat ist.

I/ ja. ja-a das ist natürlich sehr sehr schwierig. ich glau- ich weiss nicht ob das jemand könnte, oder? ja.

K/ ich muss sagen eben die ganze personelle, also sozialkomponente ist eigentlich viel dominanter im ganzen zusammenleben mit dem thomas. und auch so wie er das erlebt tut logischerweise als als irgendwelche schulische probleme.

I/ ja oder überhaupt schulische sachen. ja. was ich ihnen da einfach vielleicht noch was ich ihnen noch anbieten könnte wo ich ihnen sowieso anbieten wollte die sache die der thomas im frühling gemacht für uns dort haben wir ja so von der persönlichkeits sachen erhoben im rahmen vom förderprogramm ähm und sozialverhalten. also wie er sich einschätzt; also es ist immer seine selbstwahrnehmung gegenüber von den kollegen und gegenüber der lehrerin. dort ist ja zwar noch bei der anderen gewesen aber; ähm da könnte ich ihnen eine rückmeldung geben. äh also ich habe jetzt die sachen soweit dass ich sie auswerten kann. wenn Sie interesse hätten ich weiss nicht ob das noch einmal so, ein blick von aussen auf seine selbstwahrnehmung im frühling ob das noch etwas würde, quasi äh dazu beitragen so wie er das überhaupt sieht. oder?

K/ doch da wären wir höchst interessiert daran weil wir haben jetzt auch im kinderspital angemeldet dass er I/ eine entwicklungsabklärung?

K/ ja dass er noch einmal abgeklärt werden soll so an einem vormittag. und wir einfach auch wissen wollen, also einerseits eben wieder der herr richner nicht mehr so recht vorwärts kommt. / und wir haben einfach eine standort äh bestimmung wieder machen wollen. nach dem das das kjpd ihn mal abgeklärt hat haben wir jetzt wissen wollen ja wie ist denn jetzt die entwicklung? sieht man etwas oder sieht man nichts? also

I/ ja und dann gehen sie wachstum und entwicklung zum herrn largo?

K/ ja wir haben ihn jetzt einfach mal angemeldet und werden in ein paar wochen werden wir dann mal auf also hat er einmal einen termin gegeben voraussichtlich.

I/ hm ja also ich denke also so wie Sie es schildern ist das äh wirklich noch höchst! problematisch oder für ihn. also auch längerfristig, oder? dass er da äh die idee wäre ja dass er sicher dann im gymnasium einen guten start haben könnte. und so wie ich jetzt die situation von ihnen her höre braucht es da noch ein

bisschen etwas, oder? dass er mit einem guten! gefühl gehen kann und nicht schon wieder ouä das gefühl hat

K/ ja also das problem dort haben wir dort grundsätzlich ob er nicht abhängt und sagt "ja dann mache ich halt das gleiche wie die andern oder noch schlechter mitte dazu gehören" also weil eben von seinem arbeitsinput den er bringt ist er auch nicht sehr über alle zweifel erhaben. eben macht wirklich das minimum.

I/ und die leistungen gehen noch so?

K/ die leistungen sind gut. hat jetzt auch angefangen sechser nach hause zu bringen das ist eigentlich ein lichtblick in dem sinn dass er wirklich auch wieder in die schule will! also will wobei das hat er vorher schon gemacht.

I/ ja dass die leistungen nicht darunter leiden, oder? ja.

K/ was eben einfach dort, was es im gymi einfach braucht ist hin und wieder halt doch knochenbüez halt hin sitzen und lernen und so weiter und das, eben dass er das nicht verler- also dass er die lust am lernen nicht verliert. dass er diese noch ein bisschen mehr aufbauen kann das ist eigentlich unsere angst dass er dort das eben nicht schafft und entsprechend dann auch den gymiübertritt nicht schafft beziehungsweise nachher relativ schnell wieder rauskäst. das ist eigentlich unsere angst. neben dem dass er überhaupt zuerst dort hin kommen muss.

I/ ja eben auch vom sozialen her aber auch noch so lernstrategisch lerntechnisch. kann er das packen wenn er dann wirklich muss quasi ein bisschen knochenarbeit leisten?

K/ ja die technik hat er schon das ist ja eigentlich das förderprogramm eigentlich äh sehr gut dass man diese lerntechniken erlernen tut. aber äh es ist, ja halt, die lust auch beim lernen das das darf nicht vergehen.

I/ ja wo natürlich kann vom sozialen überlagert werden, oder? also dass das hand in hand geht. also von der technischen seite haben Sie den eindruck er weiss schon wie man es macht. das ist ja auch noch wichtig. wissen häufig die kinder nicht so gut.

K/ also jetzt was? wie?

I/ also lerntechnisch wie! man an etwas hingeht. wie! man sich organisiert um irgend eine arbeit zu erledigen und so. so ein bisschen selbstständigkeit ähm wie man an etwas hingeht. das kann er.

K/ das könnte er. ich sage aber könnte! ich sage nicht dass er es kann. er macht es nicht so.

I/ man sieht es nicht so.

Transkriptionsprotokoll

Transkriptionskopf

Projekt: Nationalfondsprojekt «Erziehung und Bildung hochbegabter Kinder und Jugendlicher», Teilbereich Familie

Name des Transkripts: 3130mu

Datum der Aufnahme: 02.10.2003

Teilnehmende: Irène Hüsler I/
Mutter K/

Gesprächstyp: halbstrukturiertes Interview

Angaben zu Auffälligkeiten der Sprechenden:

keine Auffälligkeiten

Angaben zu sonstigen Auffälligkeiten:

keine Auffälligkeiten

Name der Transkribentin: Simone Schoch

Datum der Transkription: 09.04.2004

Datum des Kontrollhörens: 14.05.2004

Gesprächstranskript

I/ die sandra hat ja ein äh, eine spezielle förderung jetzt die sie über äh die sie bekommt oder wo sie teilnehmen kann. wie ist es dazu gekommen dass das notwendig worden ist? oder mindestens als sinnvoll erachtet worden ist dass sie das hat?

K/ also, es ist äh, sie hat einfach äh, also es ist sie hat immer wieder geäußert also wobei nicht uns gegenüber sondern vor allem auch anderen gegenüber es sei ihr langweilig in der schule.

I/ also anderen erwachsenen gegenüber, oder?

K/ ja also ja bei uns zu hause hat sie nicht viel erzählt. also vor allem jetzt meiner schwägerin. also meiner schwägerin hat sie es zweimal gesagt und sie ist auch aus dem schulbereich und hat irgendwann einmal gefunden "jetzt müsst ihr das abklären." und wir haben dann lange gefunden "wieso? wenn es keine probleme gibt und so lange sie gut und zufrieden ist in der schule müssen wir nichts machen." und sie hat dann wirklich darauf gedrückt. das ist das eine gewesen. und das andere gewesen wo auch ziemlich mit der zeit gekommen ist sie hat dann so kopfweh gehabt. immer während der schule hat sie ko- also am abend hat sie kopfweh gehabt. wir sind in die weihnachtsferien da hatte sie kein kopfweh mehr. kaum ist der erste schultag wieder durch wieder kopfweh. da haben wir gedacht das hat jetzt etwas mit! der schule zu tun. wir haben es dann auch abgeklärt wegen! den augen zuerst. haben wir gedacht das könnten die augen sein. ist nichts, ist gut und so. und dann haben wir gefunden "ja gut es lassen wir sie mal abklären. und so äussert sich das bei ihr vielleicht." wobei wir haben noch relativ hemmungen gehabt also das muss ich sagen. und und die abklärung hat dann deutlich, gezeigt dass

I/ was sind äh also die hemmungen? was äh haben Sie befürchtet?

K/ (K lacht) ja befürchtet es ist mehr so, einfach da müssen ja so ein bisschen hin gehen müssen und sagen "wir haben jetzt ein super intelligentes kind." oder weiss der „gugger“ was und so. wir haben auch immer wieder gesucht wie kann man das anstatt hochbegabt was gibt es dann da noch für andere möglichkeiten wie man das sagen kann? oder weil äh ja also so wichtig; also ja wir haben es lange versucht einfach zu finden ja ist jetzt nicht so wichtig. sie ist sie ist ein normales mädchen das sich da irgendwie; und sie hat sich ja auch integriert ja eigentlich in der schule. sie hat nicht irgendwie gestört oder weiss der „gugger“ was. und wir haben ein paar mal gedacht also an ein paar so elterngesprächen habe ich ein paar mal gedacht vielleicht komme von der lehrerin noch etwas. und dort ist gar nichts gekommen. also wir haben wirklich selber den schritt machen müssen / wir wollen das abklären.

I/ was hat das geheissen? in der schule ist sie das ähm unauffällig gewesen? hat sie da einfach mitgemacht? ist sie immer eine gute schülerin gewesen? oder haben Sie den eindruck die lehrerin hat das wie nicht auch nicht so wahrnehmen können was da vielleicht nicht so gut läuft, eben die kopfweh geschichten beispielsweise?

K/ die hat sie wahrscheinlich nicht mitbekommen. aber ähm, sie ist sie ist einfach immer sehr schnell fertig gewesen und wenn sie einmal fertig gewesen ist hat sie links und rechts zu helfen angefangen. also ich denke sie ist schon auf gefallen dass sie den stoff mit links macht. und auch in den gesprächen haben wir immer gesagt "ja also ich meine sie macht praktisch keine aufgaben zu hause."

I/ hat sie es schon gemacht gehabt in der schule dort?

K/ ja. das schriftliche schon; ausser es kommt irgendwie sie muss zwanzig minuten rechnen. dann rechnet sie halt zwanzig minuten. aber sonst äh ist dann das ganze schon erledigt. also irgendwie kann sie auswendig lernen oder so das ist so! schnell erledigt irgendwie. und von dem her habe ich schon das gefühl es hätte auffallen müssen dass sie wirklich eher bei den schne- also dass; und das ist ihr auch aufgefallen dass sie einfach sie hat dann gefunden sie sei bei den schnellen und sie ist gut und äh

I/ hm kein problem.

K/ kein problem genau. und ich denke einfach sie ist dann eben dann die gewesen die dann äh, ist denen helfen gegangen die dann nicht so schnell gewesen sind und da noch irgendwie erklärt hat. und ein bub hätte dann wahrscheinlich angefangen irgendwie gummikugeli herum werfen (K schmunzelt) oder

irgendwas. oder stelle ich mir jetzt so vor, oder? und er wäre aufgefallen und wäre abgeklärt worden und also wäre irgendwo in eine maschine hineinkommen und sie,

I/ hat dann den anderen geholfen was ja

K/ ja genau ist ja noch angenehm gewesen. auch beim wo wo wir das angesprochen haben bei der lehrerin hat sie dann sind dann auch so befürchtungen hervorgekommen dass wir sie wollen äh vorantreiben. also dass sie klassen überspringt dass man ihr so eine angenehme schülerin aus der klasse nähme oder so. und um das geht es überhaupt nicht, oder?

I/ also sie hat sie als sehr angenehm empfunden, im gegenteil eigentlich.

K/ ja sie hat es als sehr angenehm empfunden (K schmunzelt), oder? also erstens macht sie keine komplikationen und lernt alles tiptop und äh ja. ja sie hat sie als sehr angenehm empfunden.

I/ ja. also dass so zeichen eben so auf der körperlichen ebene oder auch sonst da ist der lehrerin eigentlich gar nichts aufgefallen in dem fall.

K/ hmhm-

I/ sie hat einfach die lernhelferin noch ein bisschen gespielt oder ist es gewesen aber äh; ja. und zu hause das kopfweh und ihnen gegenüber dann aber nicht dass es ihr langweilig ist? das hat sie dann zu hause auch nicht so erzählt. da sind noch andere sachen aufgefallen?

K/ sie sie hat noch nie! sie hat nie! etwas erzählt. schon im kindergarten hat sie nie etwas erzählt was gelaufen ist. in der schule hat sie wenn man sie gefragt hat "ja ja" irgendwie es ist schon aufgefallen dass sie jeweils gesagt hat also schon in der ersten klasse "jetzt hat doch die lehrerin gestern das m schon erklärt. wieso erklärt sie es heute noch einmal?" also irgendwie "das habe ich doch jetzt kapiert. wieso kommt;" so ist es schon durchgekommen. aber nicht wirklich so "ou nein ich will nicht in die schule. es ist mir langweilig." oder irgend "es ist ein seich" oder so. sie immer gleich gerne gegangen. und sie hat auch auf keinen fall die lehrerin wechseln wollen. irgend so etwas hätte sie nie! wäre sie nicht darauf eingestiegen. also

I/ also hat sich eigentlich wohl gefühlt. hat dann aber irgend eben dann doch mit äh kopfweh reagiert.

K/ ja.

I/ ist das weggegangen das kopfweh?

K/ ja. also sie hat schon immer wieder so stress, also so andere stresszeichen hat sie schon auch gehabt. irgendwie in diese richtung, dass sie dass sie das gefühl gehabt hat sie müsse auch immer gut sein. dass sie ähm ja wenn sie mal nicht wenn sie es mal nicht! wenn mal irgend jemand anders äh weniger fehler gehabt hat also sie im rechnen dann ist das, dann dann hat sie jeweils schon daran genagt. also das hat sie dann gestresst! oder? und irgendwie das rechnen mathe das ist auch ein seich geworden in dem moment wo sie wo sie gemerkt hat eine rechnet besser, oder? "sie die da ist schon beim beim in der achterreihe und ich erst bei den sechser" oder? und von dort weg ist mathe nicht mehr spannend gewesen. so in dem das ist das ist auch gekommen so der stress gut zu sein müssen.

I/ so ein hausgemachter stress.

K/ ja so ein selber sich selber gemacht. sie hat dann auch mal gesagt "weißst du es ist gar nicht so lustig wenn man so gut ist dann muss man immer gut sein. denn wenn man mal nicht gut ist dann nachher" da habe ich gesagt "wieso du musst doch gar nicht gut sein. es reicht doch wenn du in der mitte bisch, oder? lass doch das freue dich doch wenn diese mal besser ist als du im rechnen. ist ja gut kann sie sie es auch, oder? dann bist du nicht die einzige die das kann" und so. und aber das ist erst eigentlich das hat dann nachher nachgelassen wo sie dann konnte, dann das förderprogramm gehen also das /

I/ ja was denken Sie hat dazu beigetragen dass das nachgelassen hat?

K/ sie konnte es lockerer nehmen. ich weiss nicht. man hat irgendwie anerkannt dass; keine ahnung eigentlich was es ist dass es jetzt irgendwie; sie hat etwas zu beissen üb- also ich denke dort ist sie dort hat sie dann schon. dort ist sie gefordert. ja dort hat sie sachen wo sie gefordert haben und so. sie ist immer gerne gegangen. und äh, sie hat sie hat das viel besser vertragen dann halt irgendwie. sie hat irgendwann die kurve gefunden um zu finden "ja jetzt halt"

I/ was denken Sie entspricht ihr besonders am förderprogramm? also was ist das dort was sie dort eben vielleicht anders erlebt als in der regelklasse?

K/ das weiss ich jetzt nicht einmal. - ich denke das relativ selbstständige arbeiten das sie können. und das nicht dauernde wiederholen von sachen sondern dass es darum geht neues für sie wo sie neuem nachgeht irgendwie so das forschende.

I/ das hat sie noch gerne?

K/ hm

I/ haben Sie den eindruck sie habe jeweils den eindruck gehabt sie ist ein bisschen anders als die anderen? wir haben zwar gesagt vorher vom sozialen hat sie eigentlich kein problem gehabt. haben Sie den eindruck dass das auch noch so ein stress gewesen ist? dass sie irgendwie den eindruck gehabt hat die anderen, haben da ein bisschen eine andere art?

K/ das habe ich nicht das gefühl. weniger. was aufgefallen ist sie hat lange immer also bis sie in die schule gekommen sind, kontakt zu älteren kindern gehabt. immer nur mit älteren kindern gespielt bis einfach die schule das dann unmöglich; oder auch in der schule noch. in der pause drinnen. und das hat, das ist dann aber irgendwann nicht mehr gegangen weil die pausen irgendwie verschoben gewesen sind also da sind sie dann; also es ist irgendwann wo sie dann lang zu den älteren kindern mehr, den faden gehabt. bis dann einfach diese mehr so, wirklich auch nicht mehr so gespielt haben und sie halt noch fast noch „gebäbelt“ hat dann ist sie erst eigentlich zu ihrem alter, zu ihrer altersklasse gekommen ja. aber sonst hat sie, aber sonst habe ich nicht das gefühl gehabt; sie hat auch alle sie hat alle so ein bisschen, ja-a ein bisschen „bubi“ sagt sie jeweils so ein bisschen. sie hat jetzt die kleineren ja-a

I/ die von der klasse?

K/ hm genau.

I/ was haben Sie jetzt den eindruck jetzt ist sie im moment etwa so von dem was sie interessiert und von den spielen her das was sie gerne macht ist jetzt das etwa so äh wie es die anderen „gspändli“ also ihre altersklasse auch machen?

K/ ja also vom sozialen her ganz eindeutig ist sie am richtigen ort ja.

I/ hat sie andere interessen so vom intellektuellen her wo andere vielleicht nicht haben? oder tut sie sich da auch anpassen einfach an das was dann halt die anderen interessiert, so thematisch?

K/ nei- ja nein da da hat! sie auch wirklich einfach so, also sie liest viel und das sind halt diese mädchenromane die sie jetzt liest und so. und das klappt in ihrem freundeskreis total gut und so. äh so es ist es ist so ein bisschen es ist nicht ganz eine geschlossene sache. es ist so ziemlich eine bewegliche sache dass sie manchmal also die die also die freundin die sie hat die geht dann plötzlich die zieht dann irgendwie so mit drittklässlern herum und sie sucht sich dann halt wieder jemand aus der sechsten klasse oder so. also das ist so noch ein bisschen je nach dem. aber gerade aber aber so mit mit den grösseren kann sie wie noch nicht nicht mehr viel anfangen. weil dort geht es irgendwie um schminken und bin ich schlank genug und so. und da das ist ihr einfach noch weit weg.

I/ das ist ihr noch egal.

K/ ja.

I/ so so teenageralter das ist noch

K/ genau das ist noch nicht

I/ noch nicht aktuell.

K/ noch kein thema.

I/ jawohl also dort gibt es dann wie ein sprung dass sie den noch nicht gemacht hat. ist sie noch zu jung, oder? ja. Sie haben vorher gesagt eben so die ganzen äh diagnosen geschichten und was das ist? und hochbegabung ist für Sie eher so ein bisschen mit ähm sind Sie eher ein bisschen zurückhaltend gewesen, mit überhaupt davon reden. was haben Sie da so für bilder verknüpft damit? also äh - was hat das für Sie geheissen?

K/ ja, ja so ein bisschen diese sprüche von, von anderen müttern. also sandra ist ja normal eingeschult worden mit ihrem jahrgang und nicht vorzeitig und so. aber es hat zwei die vor- also die früher eingeschult sind und da hat es ganz viele die die kommen und sagen "ja also die oder die da" äh wer ist das; das ist irgend um klassenlager gegangen um irgendwelche bedenken und da kommt sofort der spruch "musst halt dein kind nicht früher einschulen wenn du angst hast wenn es ins klassenlager geht" oder? wenn es dann zu jung sei fürs klassenlager. und all so wo man merkt, oder? die halt die treibt! die pusht! ihr kind in irgend einer richtung oder so. also / wo das bild herum ist vom vom „gepushten“ kind, oder?

I/ also mehr dann vom umfeld her dass Sie

K/ vom umfeld her genau. und und da habe ich irgendwie einfach, ja wirklich vom umfeld her.

I/ dass da negative reaktionen kommen könnten? oder oder

K/ ja. also jetzt jetzt macht es mir nichts aus. wobei ich kann gar nicht sagen es macht mir nichts aus weil ich merke die also die zweite die jetzt in der zweiten klasse ist, hat ganz ähnliche (K schmunzelt)

I/ hat ihr mann gestern schon gesagt, genau.

K/ muster. und ich merke es fällt mir genau gleich wieder schwer und und ich denke wenn ich jetzt noch mit der zweiten kommen und so dann nachher "ja wie hat dann die / jetzt ist es ihr in den kopf gestiegen" oder? "jetzt will sie da noch alle und das dritte dann wo möglich dann auch noch abklären lassen" und so. oder? und irgendwie bin ich da

I/ etwas spezielles.

K/ ja das spezielle sein, oder? und und äh irgendwie so das hin und her ja soll ich; also eigentlich müsste ich zum kind stehen und finde ja, es braucht es auch. und nicht nur weil die erste das schon hat muss jetzt sie unten durch und das andere wirklich nicht speziell sein zu wollen so quasi. (K schmunzelt)

I/ ja hm also das umfeld das da immer noch so ein bisschen ja so vorurteile hat sagen wir einmal. haben Sie so reaktionen gehabt dann auf ähm die abklärung und die diagnose sagen wir einmal bei der sandra und jetzt auch die förderung! die sie hat?

K/ direkt nicht. also zu mir direkt nicht. immer nur eben von anderen kindern die dann auch darin sind. und äh, also gestern hat mir jetzt auch eine mutter angerufen die auch so ein kind hat und mich gefragt hat "ja was würdest du machen?" die auch so ängste hat und so. und sagt "weißt du die ganze verwandtschaft ist im dorf" es ist ein aussenquartier von w. und es ist wirklich ein dorf! es ist noch so in sich abgeschlossen. es ist noch also

I/ so städtisch?

K/ es ist nicht so städtisch überhaupt nicht. es ist wirklich noch sehr dörflich. und äh und und sämtliche also sie hat dann so gesagt "ja sämtliche buben in meiner verwandtschaft rund herum brauchen stützunterricht und so. und ich komme und sage ich habe ein hochbegabtes. also das kann ich doch nicht." so diese ängste sind einfach wirklich herum. ihr habe ich dann deutlich sagen können "ja höre du musst zu deinem mädchen stehen. du hast dir das nicht ausgesucht. du hast jetzt das, oder?" und dann wollte sie wissen wie ich es gemacht habe und so. und von der schule das ist eben auch das ich erwarte von der schule! eigentlich eine unterstützung auch. oder? eben wenn es eine legasthenie hätte, wäre das schon längst abgeklärt in der klasse und irgendwie stützunterricht. und wie dass das nichts kommt. macht einem auch so ein bisschen + unsicher, oder?

I/ also dass Sie auch alleine gelassen sind eigentlich. +

K/ also man muss wirklich dazu stehen "ich habe das gefühl mein kind ist!, äh hochbegabt und ich will! das abklären." es kommt niemand entgegen und findet "ja es ist wirklich, es ist ist sehr eine vife und so. vielleicht müsste man etwas könnte man etwas machen.

I/ also dass das gar nicht so wahrgenommen wird in der schule ähm dass Sie da gar nicht so unterstützung haben?

K/ ja. ich ich frage mich; ja vielleicht ist es nicht eine wahrnehmung. ich habe ich habe mehr das gefühl sie sie wollen sich da gar nicht einmischen.

I/ in ihr ähm in ihr gärtchen quasi?

K/ hm genau.

I/ dass man da nicht hinein schaut?

K/ hm wobei ich finde es absolut ein gutes schulhaus eigentlich. bin begeistert von diesem schulhaus und wie sie es eigentlich machen die lehrer und so sind wirklich gut. aber einfach da haben sie hätten sie wahrscheinlich lieber sie könnten alles selber erledigen.

I/ hm was haben Sie den eindruck ist dieses äh thema hochbegabung auch noch so ein bisschen stiefmütterlich? wird das noch ein bisschen stiefmütterlich behandelt? eben Sie haben gesagt legasthenie hätte man schon lage gesehen. ähm dass das gar nicht gar noch nicht so thema ist? oder geht es mehr darum wir machen es schon selber gut. also wir sehen es zwar aber wir machen es schon selber gut.

K/ ich denke es ist das wir machen es schon selber gut. es ist auch der vorschlag gekommen, es sind zwei erste klassen, wobei eineinhalb eigentlich das andere ist eine kleinklasse wo da wo man aus beiden klassen würde einfach die bessern die besten das sind dann etwa vie- sind vier kinder die da in frage kämen herausnehmen würde und eben spezielle sachen mit diesen machen würde. schon so in diese richtung wir machen schon selber. aber es ist jetzt noch nichts gelaufen. es ist die zweite klasse und ist jetzt auch schon wieder herbstferien und es läuft nichts in diese richtung. die zeit ist dann eben trotzdem nicht da. aber ich denke es ist wirklich der wunsch da "wir können es und wir machen es und es"

I/ also "wir sehen was sein muss. aber wir wollen es intern lösen".

K/ ich denke es so ja.

I/ was haben Sie den eindruck wäre es bei der sandra intern lösbar gewesen? sagen wir einmal. wenn ja die schule das eigentlich wollen würde? äh hätten Sie so ideen?

K/ nein.

I/ oder haben Sie den eindruck "nein das ist jetzt irgendwie zu schwierig gewesen"

K/ die kapazität ist da gar nicht herum gewesen.

I/ hm

K/ es ist äh also ich meine sie haben eine klasse pro jahrgang und die sind voll wenn die irgendwie vierundzwanzig kinder; also es müsste mehr lehrkräfte herum haben.

I/ also man hätte wirklich etwas anderes noch gebraucht.

K/ hm ich denke es schon.

I/ was haben Sie den eindruck für sandra hat sie reaktionen gehabt jetzt auf grund von dieser situat- also sie selber!? sind da, ja entweder ne- meistens sind es eher negative aber vielleicht auch positive reaktionen von den kindern oder von den lehrkräften äh gekommen durch das dass sie jetzt ins förderprogramm geht?

K/ ich habe nicht das gefühl. also ich habe jetzt nicht das gefühl dass da reaktion; sie ist jetzt einfach ein morgen ist sie weg. und sonst ist sie gleich immer herum. und

I/ das läuft gut so?

K/ das läuft. ich habe schon das gefühl dass sie, sie ist in der klasse integriert so.

I/ und dass es ihr in der klasse immer noch langweilig ist? das hat sich völlig gelegt? also ist das jetzt einfach nicht mehr so?

K/ äh sie findet es immer noch langweilig. sie findet es nach wie vor jetzt langweilig. wobei jetzt ist es auch vom stoff her natürlich. jetzt ist sie in der fünften. das ist ein anderer stoff als

I/ als noch in der zweiten.

K/ genau (K schmunzelt). also sie hat jetzt schon auch sachen sagen die sie lernen muss. sie lernt es einfach immer noch schnell und „ring“, oder?

I/ aber es ist jetzt doch auch ein bisschen anspruchsvoller auch geworden?

K/ genau es ist anspruchsvoller. das ist schon so die vielen repetitionen findet sie nach wie vor nicht; also man merkt es auch man merkt es nach wie vor an den aufgaben. sie hat praktisch keine aufgaben.

I/ aber auch keine kopfschmerzen mehr? also so reaktion kommen äh sind jetzt nicht mehr gekommen?

K/ hmmm-

I/ hm

Teil 2

K/ das ist jetzt eben genau so schwierig. (K schmunzelt) ist meine meinung dass sie weit überdurchschnittlich begabt ist. und das ist so schwierig um einfach ja zu sagen, oder? also ich habe nicht das gefühl dass sie weit! überdurchschnittlich begabt ist. es geht ihr einfach ring. aber, ja ich weiss wie nicht; also ich denke es hat auch andere die das so haben, oder - also

I/ ist es für Sie fast schwierig einfach ein ja anzukreuzen oder oder einfach weil Sie denken, ja so weit weg ist sie nicht vom durchschnitt? also Sie haben das gefühl nein das ist sie gar nicht. oder es ist einfach wie die schwierigkeit wirklich zu sagen doch

K/ ja.

I/ eher die schwierigkeit zu sagen

K/ genau jaja. es ist genau. und äh, ja-a.

K/ also das bezieht sich auf jetzt da die psychosomatischen beschwerden?

I/ hm das hat sich in dem fall verändert.

K/ hm

I/ ich will ein paar punkte noch einmal aufgreifen. Sie haben äh - / (I lacht)

K/ (K lacht)

I/ Sie haben gesagt eben so der umgang mit dem begriff hochbegabung ist für Sie so ein bisschen ähm da sind Sie ein bisschen, ein bisschen vorsichtig. ähm wie zeigt sich aber ihrer meinung nach so ich sage mal ihre besonderheiten und entwicklungsvorsprünge von sandra? was ist da anders als an anderen kindern dass man eben davon reden könnte? oder dass man mindestens das äh das mal gefallen ist?

K/ also jetzt habe ich, nicht zu gehört.

I/ äh wie zeigt sich ihre entwicklungsbesonderheiten sagen wir einmal? wie zeigt sich das im alltag dass sie dort ein bisschen anders ist als andere kinder in ihrem alter? was sieht man da anderes?

K/ also sie hat äh das hat sie schon immer gekonnt, sie hat sie sie formuliert, also sehr! exakt wenn ich mich so zurück erinnere. also sie kann sehr! gut sagen was sie fühlt oder was sie was irgendwie, was was ist oder was sie stört. egal sie kann es sie kann es sehr schnell erfassen und formulieren wenn etwas nicht stimmt au- auch im alltag, oder? wenn irgendwie wieder, also sei es irgendwie man schimpft wegen etwas und dann kann sie ganz schnell sagen "ja aber, jetzt ist doch das erst gerade schon einmal gewesen und da ist es ganz anders gewesen" und so. also sie kann ganz gut formulieren. und das konnte sie schon als kind. sie hat fast keine so komische wörter gebracht so verdrehte oder weggelassene buchstaben oder so. sie hat immer schon sehr deutlich und klar geredet. von anfang an. das ist das erste was auffällt. und sie zeigt sehr! viel interesse. sie will! es wissen. sie fragt "was ist das eigentlich?" und man kann nicht einfach irgendwie sagen "ja jetzt äh ähm" weiss auch; obwohl sie gibt sich auch mit dem "weiss auch nicht" zufrieden aber sie sie ist dann wirklich interessiert und äh

I/ hm so neugierig so wissensdurstig?

K/ hm ja und auch fragen wo ich denke also gestern hat sie mich gefragt "was macht ein parlament eigentlich?" also (K schmunzelt) ja. ja abstimmungs- die wahlcouverts sind gerade zu hause, oder? nein "was was ist eine partei eigentlich? wieso braucht es parteien und ein parlament?" oder? also dann irgendwie wo sie dann wissen will wieso liegt das couvert herum? was machen wir denn da? also wo ich denke ich ich habe mich dem alter noch nicht gekümmert wieso dass da ein couvert herumliegt. also

I/ und das wirklich wissen wollen was jetzt das ist und so ist ja eher etwas

K/ genau.

I/ also dass sie sachen wissen will wo man den eindruck hat das ist eigentlich noch nicht altersentsprechend.

K/ irgendso ja. oder einfach wirklich ja oder einfach will! wissen was was läuft rundherum und wie ist das? und so. auch so fragen stellt "wieso heisst jetzt das so?" und dann nachher gehen wir dann halt den herkunftswörterbuchlexikon holen und schauen wieso dass das so heisst, oder? also.

I/ da ist man wirklich auch gefordert.

K/ ja genau. und das jetzt und letztthin also das kommt mir jetzt gerade in den sinn. letztthin ist mir passiert da habe ich gesagt "ja ich weiss es nicht" und dann nachher sagt sie "ja aber der urs hätte jetzt also das herkunftswörterbuch hervorgehoben und nicht einfach gefunden ich weiss es nicht" (K lacht) und steht dann selber auf und holt. oder? jetzt kannst du das wörterbuch auch selber handhaben, oder also ja-a.

I/ also dort auch sehr äh fordernd dass sie wirklich sachen wissen will. das ist muss sie jetzt einfach wissen.

K/ "die ist jetzt da gar faul, wenn sie da keine antwort herausfindet."

I/ ähm was haben Sie den eindruck was ihre besonderen bedürfnisse innerhalb der schule sind? das jetzt förderprogramm ist jetzt notwendig worden eben auf grund von so somatischen sagen wir somatischen reaktionen unter anderem. was braucht sie dann in der schule? oder was würde es in der schule brauchen damit es ihr wohl ist? was sind ihre besonderen bedürfnisse vielleicht im vergleich zu anderen kindern? auch etwas habe ich gehört weniger wiederholungen.

K/ ja.

I/ es muss ähm eben das m nicht siebenmal erklären sondern einmal reicht dann hat sie es begriffen, oder?

K/ äh ich denke so ein bisschen so ein bisschen knacknüsse etwas wo sie daran herum studieren kann. also wirklich halt selbstständig arbeiten. so

I/ hat sie dann also kann sie dann auch äh über längere zeit sich organisieren und etwas selber arbeiten? oder braucht sie dort trotzdem viel struktur, dass sie kann äh so sagen wir etwas ähm schwierigeres ausführen? oder kann sie das auch alleine sich quasi strategisch da durch

K/ nein da braucht sie unterstützung. das ist das kann sie nicht. da ist sie cha- also sie ist sehr chaotisch eigentlich so. sie ist äh

I/ sich organisieren und struktur geben da braucht sie.

K/ da braucht sie unterstützung ja. und und das ist wahrscheinlich auch das was was so in dieser grosse klasse drin das problem ist. weil sie sagen schon ja sie hätten ja noch so extrabögen wo es dann noch schwierig wäre die sie machen könnte oder so. aber das das will sie dann jeweils "wieso soll ich?" oder? also das „gurkt“ sie dann so ein bisschen an, oder? "also ich habe ja meine arbeit gemacht und äh"

I/ es reicht ja eigentlich auch.

K/ es reicht ja. es wird ja nicht mehr erwartet. oder also

I/ also mehr dass sie einfach keine lust mehr hat? oder auch weil ihr so ein bisschen eben die führung fehlt dann?

K/ ich denke es ist auch noch wegen der führung.

I/ ja also die knacknuss wären quasi da aber sie wird nicht hingeführt an dies wie wie geht man da vor? was macht man da?

K/ ja.

I/ also dort das besondere bedürfnis wäre da dass sie zwar herausforderungen sucht und schwerere sachen möchte aber trotzdem auch eingebunden. also dass es nicht so losgelöst.

K/ genau. es müsste im rahmen sein. es müsste auch klar sein. also, ich denke wenn äh also es müsste wie wenn wenn sie in dem spektrum ist wo wo wo das wissen ist dann müssten auch ihre aufgaben entsprechend komplizierter sein. nicht dass sie schneller vorwärts kommt sondern dass es komplizierter ist. also es müsste wie angepasst ein. also ich denke da gibt es gibt es wahrscheinlich zehn verschiedene stufen wenn man so zweiundzwanzig kinder hat, oder? also die die halt wirklich halt das m siebenmal wiederholen müssen und die es dreimal wiederholen müssen und die die dann vielleicht mit dem m schon etwas machen müssen oder so. also wo das einfach nicht so alle das gleiche. aber es müsste im rahmen sein. es dürfte nicht irgend so

I/ (Telefon klingelt) "du machst jetzt das k weil du das m schon begriffen hast." also ganz etwas anderes.

K/ nein das sowieso nicht. also nicht dass es

I/ wir lassen es einfach klingeln.

K/ ähm nicht dass sie schneller vorwärts kommt sondern dass einfach wie in den sprachen ist es vielleicht noch schwieriger aber im rechnen oder also dass dass eine satzaufgabe halt schwieriger formuliert ist dass sie es immer noch verstehen muss oder so dass sie einfach wirklich; aber dass es so wäre! dass sie das einfach hätte! als ihre! aufgaben und nicht noch freiwillig zusätzliches studieren.

I/ ja also nicht so nebendran eine schiene für sie aufgleist sondern in dem rahmen vielleicht ein bisschen eine schwierigere oder kompliziertere schiene. ja das wäre so das was ihr entsprechen würde wenn man es jetzt könnte

K/ ja weil sobald es freiwillig ist äh

I/ findet sie das unnötig dass sie da noch zusätzlich sachen macht.

K/ hm genau.

I/ ja das ist ja noch etwas häufiges natürlich.

K/ ja klar (K schmunzelt)

I/ was man auch versteht, oder? haben Sie den eindruck das wäre von der lehrerin her auch so ein anspruch gewesen also das kind, manchmal höre ich das so wenn das kind schon quasi äh mehr kann dass wie auch gemeint ist "ja jetzt machst du zuerst die aufgaben die wir haben!" quasi das was die klasse macht "und dann kannst du ja aber noch mehr! machen." also dass das wie auch so ein bisschen der anspruch ist ähm an die kinder mit entwicklungsvorsprung dass das dann quasi noch selber machen um sich

K/ genau dass sie es selber machen.

I/ ist das so ein bisschen der anspruch gewesen?

K/ ja hm das ist er schon. das sieht man, man hat es auch bei der kleineren gesehen. oder da hat die lehrerin einfach gefunden und das ist noch ein bisschen eine kompliziertere aufgabe die könnte doch die annehmen. und sie hat gefunden "nein. also ich halte mich an dem was ich habe und da bin ich sicher und so. wieso soll ich es kompliziert;" das ist wie ein vorwurf gekommen. "ich habe ja etwas geboten und sie nimmt es nicht." und da finde ich ja das darf nicht freiwillig sein also es es muss einfach dann hat es halt die zwei kinder die so gut sind in dieser klasse und dann haben die das zu machen. oder dann muss man nicht erwarten dass sie das freiwillig machen, oder? eben weil sie haben ja das andere haben sie ja auch. das müssen sie ja trotzdem auch machen.

I/ das müssen sie machen?

K/ ja ihr bogen müssen sie ja trotzdem auch machen.

I/ also den müssen sie machen uns zusätzlich noch den schwierigeren.

K/ der schwierigeren wo man dann nachher noch ein bisschen „hirnen“ und so, oder? da findet sie "also was soll ich?" also

I/ "das habe ich schon gemacht. habe ich schon erledigt" ja hm das äh ja das ist noch etwas häufiges. ja dass man es halt einfach noch zusätzlich quasi macht statt ersetzen, oder?

K/ ja genau man müsste es ersetzen.

I/ hm thea ist jetzt in der zweiten?

K/ hm

Teil 3

I/ rollenverhalten: da würde jetzt sandra sagen das ist manchmal ein bisschen konfliktreich ja hm die erwartungen die vielleicht an sie gestellt werden.

also das eine bei der sandra rollen da könnte ich mir vorstellen sie ist ja die älteste von den kindern dass das manchmal ein bisschen eine mühsame geschichte ist wenn man so als älteste da dass sie vielleicht auch das gefühl hat sie müsse zu viel oder dass sie da sich manchmal nicht so wohl fühlt in ihrer rolle als älteste. könnte sein wäre noch so verständlich.

K/ genau und auch die erwartungen die man hat an sie.

I/ ja. haben Sie auch den eindruck das hat etwas mit dem ältesten also könnte etwas mit dem ältesten zu tun haben für sie. so die

K/ ja-a. ja schon.

I/ und dann aber so auf der kommunikation und gefühlsebene dass man da eigentlich den eindruck hat das läuft sehr gut von der sandra aus, oder? - ähm ihre kurve ist so tend- ja nein das stimmt zwar nicht. jetzt wollte ich gerade sagen tendenziell ein bisschen höher. das stimmt eigentlich nicht, die von ihrem mann. die kontrolle als äh besonders also dass so sachen recht gut laufen dass man sich gegenseitig beeinflussen ist da bei ihnen am höchsten ausgeprägt auch bei ihrem mann. dass das eigentlich ähm dass Sie beide den eindruck haben dass das gut läuft. und bei ihrem mann so auf der gefühlsebene so, ein bisschen ein tiefpunkt. - können Sie etwas damit anfangen?

K/ (K schmunzelt) es verblüfft mich aber äh also ja.

I/ hätten Sie anders erwartet? hm

K/ ja. also wobei es ist es kommt ja bei diesen fragen drauf immer ein bisschen darauf an wie man das ganze dann anschaut und beantwortet. weil, also es ist es es ist eine von unseren knatsch und wahrscheinlich wie in den meisten beziehungen dass dass er die gefühle nicht äussert und nicht sagt und so, oder? und dann erstaunt mich dass das jetzt da unten ist weil ich habe das gefühl die möglichkeit wäre schon da.

I/ es kann natürlich auch sein dass er das gefühl er macht das nicht gut, oder? das kann durchaus sein also dass er

K/ eben es kommt ein bisschen darauf an wie, wie dass man das

I/ dass er das sieht dass das auch eigentlich so ein bisschen eine schwierigkeit ist von ihm her.
K/ hm
I/ das kann durchaus sein auf grund von den fragen.
K/ hm
I/ ja. - kontrolle? ist das etwas wo Sie den eindruck haben doch das stimmt eigentlich dass so sachen gut laufen?
K/ also da müsste ich wie noch einmal ein beispiel haben.
I/ äh hausaufgaben beispielsweise dass das nicht irgendwie eine mühsame geschichte ist. also so mechanismen die spielen müssen damit es überhaupt so ein bisschen rollte. so kontrollfunktionen die man halt haben muss! in einer familie.
K/ das geht glaube ich wirklich gut.
I/ hm
K/ ja habe ich schon das gefühl. -
I/ können wir noch die zweierbeziehungen von sandra anschauen. - also das ist, das ist ähm sandra gegenüber von ihnen. da einfach das rollenverhalten wo da zwar der tiefpunkt gewesen ist kommt da nicht heraus.
K/ ja genau.
I/ das hat sie irgendwie vergessen. und das ist ähm ihre kurve gegenüber von sandra.
K/ (K hustet kurz)
I/ das ist äh sandra gegenüber von ihrem vater. - - und das ist ihr mann gegenüber von sandra.
K/ hm
I/ also wenn wir vielleicht zuerst die da von sandra anschauen die beiden kurven. ähm mindestens ihrem vater gegenüber bei ihnen kann man es nicht sagen aber ich würde jetzt vermuten dass das auch eher dass das nicht mehr so ein tiefpunkt wäre. und das ähm ja würde ich dann schon so interpretieren da spielen einfach die kleinen noch hinein. äh dass das manchmal ein unterschied macht für sie nicht! in der quasi in der beziehung zu ihnen sondern äh als gesamtsystem dass da manchmal für sie ein bisschen eine mühsame geschichte ist.
K/ ja.
I/ und dann da auch auf der, kontrolle also dass da so mechanismen gut laufen äh hat sie den eindruck. auch bei ihnen. also es ist überhaupt sehr positiv. dass so sachen gut laufen für sie und auch so so haltungen gemeinsamkeiten dass sie die durchaus findet.
K/ ja. schön. ja. - -
I/ und bei ihnen ähm, also bei ihrem vater so auf der beziehungsebene das sieht anders aus als da. also dass da doch ein starker bezug da. das sind so die beziehungsskalen. also wie er sie einschätzt die beziehung ist jetzt da auf allgemein bezogen anders hin als zur sandra.
K/ hm - - da ist dafür die rolle ein bisschen hinunter.
I/ genau ja. - - - das er dass da manchmal ein bisschen schwierig einschätzt wie sie auf sachen antwortet die vielleicht verlangt werden oder so, von ihr. und bei ihnen auch die kontrolle nach wie vor also auch gegenüber von sandra jetzt speziell dass so sachen gut laufen. und auch so emotionaler ebene da ein starker bezug da ist.
K/ hm ja ich denke das geht ja in das hinein. wo sie sich eben auch wirklich gut äussern kann. sei es eben kommunikation und auch emotional dass sie kann zeigen. ja sich sich selber eben gut einschätzt ja. habe ich wirklich sehr ist sehr auffallend.
I/ jawohl dass sie sich wirklich gut mitteilen kann auf der gefühlsebene.
K/ hm
I/ da hat sie überall sehr hohe werte, oder? also sie schätzt die beziehung zu ihnen aber auch allgemein hat sie den eindruck das läuft wirklich gut. aber dort scheint sie ja auch ein guter beitrag zu leisten, oder? ja genau das scheint sie selber gut zu machen aber das auch so wahrzunehmen.
K/ hm
I/ hm sind von ihnen her noch fragen oder bemerkungen zu diesen geschichten da?
K/ nein
I/ ist natürlich auch schon wieder ein weilschen zurück, glaube ich ja. - fast ein halbes jahr wahrscheinlich.
K/ ja.

Teil 4
I/ was ist da so besonders unangenehm für Sie an dieser situation?
K/ einfach der der bub da einsam und alleine in diesen vielen bänken drinnen und so. man sieht es da nicht; aber er sieht wirklich ziemlich alleine aus.
I/ jawohl.

K/ - ja. - -

I/ haben Sie manchmal den eindruck äh der sandra ist es manchmal auch so gegangen, als sie in der regelklasse äh wo sie noch so diese somatischen geschichten gehabt hat?

K/ - nicht gerade so auf diese art. mehr das. aber nicht so. also nicht im schulzi- im klassenzimmer drinnen nicht, nein.

I/ ja da hat sie sich nicht ausgeschlossen gefühlt oder so? oder alleine?

K/ nein.

I/ ja.

K/ das ist schwierig zum sagen. ich glaube es jetzt nicht.

I/ hm mehr so diese situation?

K/ ja. jetzt einfach dass sie dann da in der pause niemand gehabt hat das - das eher. das ausgeschlossen sein hat ist da ein thema denke ich.

I/ denken Sie hat das etwas damit zu tun mit ihrer sagen wir mit ihrem entwicklungsvorsprung?

K/ das hat eindeutig etwas damit zu tun gehabt. sie hat immer, sie hat äh sie hat ja mit den mit den mit kinder aus der grö- aus der höheren klasse, gespielt und hat dann manchmal auch abgemacht. und da sind sie ihr da sind sie irgend zwei minuten früher in die pause und sind ab und sie hat sie dann nicht gefunden.

I/ hm, hm

K/ und hat dann wie nicht, mit aus der eigenen klasse dann niemanden gehabt.

I/ jawohl ja.

K/ also gerade so in dieser zeit wo es halt so die zweier kutsche fahren die mädchen wo sie ganz ganz nah aufeinander sind so. das hat eindeutig mit dem zu tun gehabt.

I/ jawohl also sie hat dann die ansprechspersonen einfach schon weg gewesen rein organisatorisch so.

K/ ja oder zum teil haben ja haben sie sie auch ausge- also hat es so quasi ein ein scherz gemacht haben irgendwie, dass sie gefunden "ja komm jetzt jetzt gehen wir schnell. jetzt verschwinden wir" oder sind; da ist ein zeitchen lang wirklich ganz viel passiert dass sie zwar genau; also dass sie das gefühl gehabt hat "ich habe eigentlich abgemacht auf die zehn uhr pause mit diesen mädchen"

I/ aber dass die schon weg gewesen sind.

K/ aber die sind dann doch schon weg gewesen. und sie hat sie dann auf dem pausenplatz nirgends gefunden.

I/ hm so ein bisschen ein ein sich ein spielchen daraus gemacht so die die mädchen?

K/ ein bisschen ein spielchen daraus machen genau. aber auch die rein organisatorisch dass dann die pause bei den einen ausgefallen ist und bei den anderen + länger oder so.

I/ ein bisschen länger gegangen ist oder wie auch immer. +

K/ genau das kommt dann noch dazu.

I/ ja und das hat sich jetzt aber haben Sie gesagt verändert?

K/ das hat sich verändert ja.

I/ ist das richtig ich habe es so ein bisschen so verstanden dass es sich auch verändert hat weil sie von den interessen her jetzt eher bei den kindern wieder ist? nicht jetzt eigentlich auf ihrem wohlbefinden her sondern rein einfach von der entwicklung her. (Telefon klingelt)

K/ hm

I/ dass die anderen jetzt schon vielleicht in der puber- oder irgend in der pubertät sind.

K/ ja vom interesse her und so.

I/ hm gut diese foto. wir lassen das telefon.

K/ ja da habe ich gedacht also die aggression halt. auf eine art habe ich das gefühl gehabt ja es gehört dazu, ich meine es kann nicht nur harmonisch sein und so. aber (K schneuzt)

I/ es gehört irgendwie so ein bisschen zum schulalltag doch?

K/ ja zum überhaupt, oder? also; und der der hockt noch locker da. also von dem her tun sie etwas, läuft etwas das vielleicht gar nicht so schlecht ist eigentlich. aber so das aggressive,

I/ ist natürlich unangenehm, ja. ähm das ist in einem schulzimmer drinnen ist das äh macht das einen unterschied? also wenn so aggressionen ausgetragen werden oder was müsste da noch sein wenn so, ja wenn so aggressive geschichten im schulzimmer drinnen passieren?

K/ also in mir mir sagt es jetzt eigentlich mehr das ist mehr unter kontrolle und weniger dramatisch als wenn es irgendwo da draussen wäre.

I/ ja. also dass es ähm mehr grenzen auch gesetzt werden dass die kinder da eher noch ein bisschen geschützt werden wenn es in so einem rahmen ist.

K/ ja. genau.

I/ hm - dieses bild ist auch unangenehm?

K/ (K schmunzelt) ja das ist so, da hat man das gefühl da ist irgend etwas gelaufen das nicht so hätte sollen. also, da kommt eine dran hat man so das gefühl.

I/ so eine blossstellung in der schule? so ein bisschen

K/ ja-a so ein bisschen in dieser art ja.

I/ also stimmungsmässig für Sie unangenehm? dass man nicht recht daraus kommt was da überhaupt los?

K/ hm so ein bisschen

I/ und diesen kindern ist es nicht wohl so ein bisschen

K/ ja es hat es hat es hat ganz viele die aufstrecken aber eine die die lösung können müsste oder irgend so hat man das gefühl und sie nicht kann aber jetzt da steht. alle merken es dann. ihr wird gezeigt eigentlich solltest du es können. irgend so.

I/ also so das gefühl von ähm, äh es wird eine anforderung gestellt die sie nicht erfüllen kann und es wird ihr zu merken gegeben dass sie es können müsste.

K/ genau ja.

I/ hm - das ist auch noch eine unangenehme?

K/ ja also das ist unangenehm ist vielleicht gerade das falsche wort aber irgendwie finde ich das so da hocken alle am boden und einer da oben. und irgendwie das sieht so auch nach moralpredigt aus oder so.

(K schmunzelt)

I/ hm da ist auch irgendwie etwas eine schlechte stimmung oder so?

K/ ein niveau, ja-a. es muss ja nicht einmal sein aber das ist so das niveau. eben so so oben herab und mit diesen verschränkten händen und so.

I/ das thema macht spielt das für Sie da hinein?

K/ ja genau macht. mehr macht als schlechte stimmung. einfach so da wird jetzt mal gezeigt wer der chef ist, oder?

I/ ja was für Sie auch nicht ähm eine gute schulatmosphäre ist in dem moment?

K/ nicht unbedingt nein.

I/ wenn der lehrer zeigen! muss ähm wer da der chef ist?

K/ ja so allgemein, ja gut wenn es jetzt so ist so allgemein gesagt doch finde ich es finde ich es durchaus dass es also ich finde durchaus dass der lehrer mal zeigen muss wo es durch geht. das finde ich eigentlich schon. aber ich ich denke einfach da das das ist das ist für mich da wie eine schulsit- also da ist ein thema! das diskutiert wird. und darum habe ich das gefühl könnte er gut auf die gleiche ebene hinunter.

I/ ok. ja also führung ist wichtig dass er mal sagt wo es durch geht. aber wenn es darum geht etwas zu diskutieren das vielleicht nicht gut ist dass er da auf die gleiche ebene geht um mitdiskutieren zu können.

K/ genau.

I/ hm ja. gut dann haben wir aber dort doch noch ein paar angenehme sachen. (I schmunzelt)

K/ ja (K schmunzelt) ja das sieht für mich halt auch eben so nach, äh, ja nach ziemlich lebhafter schule aus so.

I/ was etwas angenehmes wäre?

K/ ja.

I/ ähm wir haben es vorher gehabt so von den besonderen bedürfnissen von sandra. was haben Sie den eindruck wäre das eine art die ihr entsprechen würde? oder ist das trotzdem etwas mit dem sie jetzt nicht so viel damit anfangen? wenn man so auf lebhafte art einfach etwas miteinander diskutiert?

K/ das, ja. - das würde ihr schon entsprechen, doch. jaja. es kommt ein bisschen immer auf die zusammensetzung darauf an. wenn sie dann mit den ganz mit den aller; also wenn die schwächsten und die stärksten zusammen kommen dann findet sie es dann langsam mühsam dass sie dauernd erklären muss.

I/ +dass sie wieder die lernhelferin wird.

K/ bis dann dieser und jener; + genau auch daraus kommt was sie meint. aber wenn die gruppe einigermaßen homogen ist dann wäre das würde ihr das schon entsprechen.

I/ jawohl also da muss man aufpassen für sie damit es für sie positiv ist dass man ein bisschen die gleich starken zusammen tut.

K/ ja genau. und da hat sie sich auch immer; ja wobei, ja das dünkt mich jetzt schon auch noch heiss. weil ich finde schon also sie kümmert sich schon ja auch um die schwachen und so und von dem her

I/ macht sie das auch noch gerne?

K/ ja.

I/ ja.

K/ wobei diese situation hat sie sich auch geschafft. sie hat häufig jetzt die aufgaben mit anderen kindern zusammen gemacht und so. also dass sie nicht alleine irgendwo sitzt ihre arbeit erledigt. also ich denke das entspricht ihr schon.

I/ hm aber es hat so hat es so auch ein bisschen mit geduld zu tun?

K/ ja.

I/ also dass es dann wie nicht zu lange gehen darf

K/ genau ja. wenn dann der andere zu viel knöpfe hat dann nachher ist es; ist eine geduldsache genau.

I/ und wie reagiert sie dann wenn es ihr irgendwie eben wenn sie ungeduldig wird? was haben Sie den eindruck?

K/ dann macht sie es. dann nimmt sie es den anderen zu den händen heraus und macht es.

I/ ah macht es dann für sie stellvertretend.

K/ macht es dann einfach gerade so.

I/ zack und dann ist es auch erledigt.

K/ ja.

I/ hm - - diese geschichte ist auch angenehm?

K/ ja da ist (K schmunzelt) die knorzt an etwas aber es ist irgend so auch so das unterstützende halt so.

I/ von der lehrerin her unterstützend?

K/ hm genau.

I/ was haben Sie den eindruck oder wie das für Sie so diese äh quasi nicht ähm kopflastigen fächer haben Sie den eindruck die haben einen genug grossen stellenwert heutzutage, wie Sie es erleben jetzt bei den kindern?

K/ ja leider nicht. (K schmunzelt) also sie streichen also sie sie sind ja jetzt wieder daran eine handarbeitsstunde zu streichen und so. ich finde das also wirklich schade. ja sie wollen wieder

I/ sparmassnahmen wahrscheinlich.

K/ die handarbeitslehrerinnen sparen und wenn man eine stunde pro klasse weniger macht dann nachher gibt das so und so viele lehrstellen weniger, oder? ich finde das tragisch eigentlich.

I/ also Sie würden sich mehr erhoffen also so von anderen fächern?

K/ ja. jaja.

I/ wie ist das für die kinder? was haben Sie den eindruck?

K/ ja die haben das auch gerne. also das ist schon, das ist wichtig.

I/ für ihre kinder ist das wichtig.

K/ ja.

I/ gut dann haben wir da noch eine angenehme sache.

K/ (K lacht) das tönt so. ja da finde ich halt auch irgendwie so das nicht alleine sein das unterstützt sein so. das ist es ist zwar irgend etwas unangenehmes passiert für das eine, aber sie wird nicht alleine gelassen. so. das denke ich ist auch etwas äh schulmässiges halt, oder? dass man eine klasse ist und äh, dass man also das man! eine klasse ist. das ist jetzt bei der sandra und bei; also bei beiden mädchen wirklich sehr gute klassen halten zusammen. also bei ihnen hätte es dann wahrscheinlich mehr als ein kind wo dann da schaut, oder?

I/ hm, ja. also so ein bisschen ein klassengeist wie man sagen würde.

K/ ja genau der wirklich stark ist.

I/ ja was denken Sie trägt dazu bei dass das jetzt so sein konnte? so aus ihrer sicht? (I schmunzelt)

K/ das, das weiss ich echt nicht. also - ich ich denke schon es hat es hat auch eine art zu tun mit der mit der art wie sie heutzutage auch den unterricht haben, oder so? oder so ein bisschen das gemischte. gut jetzt ist sie in der fünften wird weniger gesungen und so. aber dass wirklich das so dass sie es versuchen als klasse eben äh zu führen. also eine klasse zu bilden! und äh

I/ dass sich da die lehrkräfte auch mühe geben wirklich wert darauf legen dass so sachen auch gefördert werden.

K/ ja und eben dass es nur ein jahrgang pro klasse hat sind die sechs jahre zusammen eigentlich. also es sind immer, gut also so die paar weniger die dann zügeln aber das sind dann; oder die zurückfallen oder so aber das sind so ein zwei pro schuljahr die wechseln. es sind nicht immer dauernd neue mischungen dass die vierte klasse plötzlich aus zwei dritten klassen gebildet werden oder all diese geschichten sondern im grossen und ganzen ist der gleiche kuchen zusammen.

I/ also die kontinuierität wo das auch dann ermöglicht.

K/ genau wo das auch möglich macht denke ich auch.

I/ hm dann haben wir da noch.

K/ ja das sieht für mich irgendwie nach arbeiten aus da die vollbelegten tische und und äh, also nach spannender! art zu arbeiten. da hat es so zeugs darauf wo ich keine ahnung was das am kö- ah doch das ist der tinten-

I/ lappen wahrscheinlich.

K/ ja genau. aber irgendwie wirklich so da wird; also das ist so ja es sieht nach nach interessanter arbeit art zu schaffen aus. das ist jetzt zwar einzeln aber ich finde das ist, es liegt ja nicht allen immer nur die gruppe.

I/ also interessant mal ein bisschen etwas anderes. es sieht irgendwie nach geographie oder irgend so etwas aus.

K/ genau ja.

I/ also so ein bisschen etwas das die kinder noch interessiert.

K/ ja.

I/ gut dann haben wir da noch die letzte. was ist da das angenehme daran?

K/ da ist auch da sind alle ein bisschen an etwas anderem irgendwie und doch sind alle irgendwie geschäftig mit etwas am mit etwas daran. also - sind sie wohl sogar am zusammen räumen und nach hause gehen? ah sie (K schmunzelt) schulschluss, aber irgendwie

I/ sind alle etwas beschäftigt sind daran.

K/ ja und und äh auf eine art hat man das gefühl noch noch in interaktionen oder noch zu zweit oder zu dritt etwas am machen zum teil alleine noch etwas am machen. es ist irgendwie es es läuft etwas und seht nicht einfach so nach frontalunterricht aus oder so.

I/ hm so ein bisschen eine lebendigere geschichte. gibt es grenzen? wenn wir denken das ist schul- das ist unterricht? gibt es für Sie da: irgendwo äh

K/ wie grenzen?

I/ grenzen von dieser art von schul- äh von dieser schulform. wo Sie den eindruck haben ja da ist es dann irgendwie nicht mehr gut für die kinder?

K/ ja also ich denke es ist nicht für alle kinder gut. also es müsste wirklich eine Mischung sein von anderem auch. und wenn eines untergeht. also wenn es wenn es dann eben; also ich denke das ist für den lehrer schon noch eine rechte herausforderung das dann auch einmal so zu machen. dass er da dass da keines irgendwie untergeht oder so.

I/ jawohl dass er die auch wirklich wahrnimmt da wenn jeder an einem anderen zeugs ist etwas am machen. hm gut.

Transkriptionsprotokoll

Transkriptionskopf

Projekt: Nationalfondsprojekt «Erziehung und Bildung hochbegabter Kinder und Jugendlicher», Teilbereich Familie

Name des Transkripts: 3130va

Datum der Aufnahme: 01.10.2003

Teilnehmende: Irène Hüsler I/
Vater K/

Gesprächstyp: halbstrukturiertes Interview

Angaben zu Auffälligkeiten der Sprechenden:

keine Auffälligkeiten

Angaben zu sonstigen Auffälligkeiten:

kurze Sequenz mit schlechter Tonqualität (sehr leise)

Name der Transkribentin: Simone Schoch

Datum der Transkription: 24.03.2004

Datum des Kontrollhörens: 14.05.2004

Gesprächstranskript

I/ ja jetzt muss ich zuerst noch fragen äh ihre tochter ist immer noch im förderprogramm? oder ist sie bereits schon,

K/ ja.

I/ wieder draussen? es gibt jeweils kinder die da schon übergetreten sind oder so.

K/ genau sie, im moment ist sie noch aber es ist äh es geht noch ein paar monate und dann müsste es eigentlich fertig sein.

I/ ja ähm,

K/ zwei jahre geht es doch?

I/ ich weiss es nicht genau.

K/ ich glaube es. also,

I/ zwei jahre und dann wäre sie jetzt dann zwei jahre schon bald?

K/ ja das kommt schon, also, im januar glaube ich.

I/ wäre sie dann zwei jahre. ja. in welche klasse geht sie denn jetzt?

K/ sie ist in der fünften.

I/ in der der fünften. also anfangs vierter eigentlich,

K/ hm

I/ oder schon früher in dem fall? konnte sie gehen.

K/ sie ist von der mittelstufenlehrerin; jetzt muss ich aber gerade, jetzt muss ich fest überlegen wer hat sie?; nein das ist die unterstufenlehrein die sie angemeldet hat ja.

I/ wie ist es dazu gekommen, dass sie angemeldet worden ist? was ist da das besondere gewesen an der entwicklung dass man den eindruck gehabt hat, da ist irgendetwas läuft nicht so wie man will. oder da braucht es etwas mehr. was sind da,

K/ das offensichtliche ist an sich schon gewesen eine art eine unterforderung. also sie hat; ich habe einfach festgestellt dass ihre aufmerksamkeit gegenüber der schule nachgelassen hat weil sie sich zu langweilen begonnen hat. und das interesse an den aufgaben verloren hat und,

I/ das heisst sie hat dann weniger gemacht? oder die aufgaben nicht mehr so gut gemacht? oder die leistungen sind hinunter? was hat man da sehen können?

K/ man musste sie plötzlich motivieren, überhaupt, dahinter zu sitzen. also in der unterstufe bis bis relativ weit hat sie, ja völlig normal die aufgaben gemacht. einfach weil sie weil sie auch spass gehabt hat daran. und irgendwann, hat es sie nur noch gelangweilt. ist die spannung verloren gegangen.

I/ was haben Sie den eindruck was hätte sie in diesem moment gebraucht dass es ihr weniger langweilig gewesen wäre?

K/ also ich habe es für mich so formuliert gehabt sie braucht mehr futter, mehr mehr substanz im futter, halt. sie hat einfach, es ist ihr zu ring gegangen. es ist es ist auch nicht lustig wenn man nur noch aufgaben wo man nur sachen vorgesetzt bekommt wo man einfach, so mit links erledigt. und

I/ jawohl sie hätte gerne etwas schwierigeres! auch gehabt?

K/ ich habe das gefühl gehabt sie braucht aufgaben die sie an ein limit bringen. so habe ich es also versucht hinüber zu bringen bei der lehrerin.

I/ wie konnte die lehrerin auf das reagieren auf die das bedürfnis sagen wir einmal?

K/ ich habe das gefühl sie hat sehr gut reagiert. also, sie hat zusatzfutter zur verfügung gestellt, halt. also,

I/ dann schwierigere sachen? oder auch,

K/ ja. hm sie hat das sehr engagiert sogar gemacht. also hat wirklich sachen zusammengesucht wo sie einfach konnte, in dem rahmen ja wo wo eigentlich gelaufen ist in der schule einfach noch, ein paar zacken schwieriger so quasi. so fast ein zacken anspruchsvoller.

I/ hat sich da noch etwas verändert wieder so, eben zu hause dass Sie gemerkt haben sie macht wieder lieber die aufgaben? hat das etwas bewirkt gehabt?

K/ mh diesen übergang könnte ich jetzt nicht unbedingt sagen. also, weil ich habe nicht genau gewusst, es ist ein schleichender prozess gewesen von der normal von der regellehrerin klar hat sie material zur verfügung gestellt aber das ist, so langsam angelaufen habe ich das gefühl. den grossen sprung hat man schon nachher mit dem förderprogramm gemerkt. also dort, das hat ein rechter schub gegeben an motivation am anfang, wirklich. es hat ihr spass gemacht.

I/ das hat ihr spass gemacht ja. ist das nach wie vor so dass es ihr spass macht? oder hat sich das;

K/ ja: es hat es ist ein bisschen abgeflacht aber sie geht nach wie vor sehr gerne auf jeden fall. oder sagt jedenfalls nichts anderes. sie erzählt eben relativ wenig zu hause.

I/ ja, was da so ist. und ähm aufgaben am verhalten die aufgaben zu machen hat sich da hat sich das wieder ähm eben hat es dort auch einen schub gegeben so wie sie die: aufgaben aus der regelklasse macht? hat sich das jetzt auch wieder verändert, seit sie ins förderprogramm gehen kann?

K/ - also ich könnte jetzt nichts nichts konkretes anbringen das ich beobachtet habe. die aufgaben, sie hat sie eben immer gemacht. sie ist sehr zuverlässig halt, also, es ist nicht dass sie die aufgaben nicht macht, gemacht gehabt hat oder so. sondern, sie macht es einfach sehr effizient ja also sie hockt, und sie ist sehr gut organisiert. also sie kommt nach hause und macht es und dann ist es erledigt und dann hat sie frei.

I/ was haben Sie den eindruck was ist das das ihr am förderprogramm besonders entgegenkommt? also was was, was kann dort entsprochen werden an welchen bedürfnis? was hilft ihr da, dass es ihr wieder;

K/ das habe ich mich auch schon gefragt. (K schmunzelt)

I/ (I schmunzelt)

K/ ich, ich habe das gefühl es ist das tempo das ihr viel mehr entspricht dort. weil sie an sich ist sie eine sehr schnelle. und,

I/ also auch im arbeiten nicht nur im verstehen.

K/ ja.

I/ dass sie es auch wirklich rassig erledigt?

K/ ja genau. rassig auch im sinn von schludrig zum teil, also es muss einfach voll immer gerade, voll rohr. oder? (K schmunzelt) ja-a. und dort, sie machen ja sehr viel so teamwork im förderprogramm. also dass sie gruppenweise arbeiten und so. und dort merkt sie halt jetzt tatsächlich dass sie nicht einfach immer die ist die zieht! sondern auch einmal gezogen wird halt im tempo, weil,

I/ weil es auch andere schnell hat.

K/ ja (K schmunzelt)

I/ oder noch schnellere vielleicht in dem fall. was haben Sie den eindruck ist das eher ein ein frust dann für sie? wenn es da plötzlich; oder eben ist das etwas das ihr eigentlich noch gefällt?

K/ ich habe das gefühl das ist ein ansporn.

I/ ja mal quasi so dieselbe geschwindigkeit zu erleben?

K/ hm ich habe das gefühl das hat ein motivationsschub gemacht. und es kommt auch immer darauf an um was es gerade geht halt, also eben mathe ist jetzt nicht unbedingt ihr Lieblingsfach und, und das habe ich so ein bisschen mitbekommen dass dort eben im förderprogramm schon, mitschüler hat die, die ihr dann natürlich sehr weit voraus sind, oder sehr viel schneller als sie. das ist noch ein heilsames erlebnis gewesen.

I/ hm dass sie nicht immer die schnellste ist sondern auch andere schnelle hat noch.

K/ hm

I/ haben Sie den eindruck diese motivation die konnte sie auch ein bisschen auf die regelklasse hinübernehmen, die die sie im förderprogramm gewinnt? also dass ihr das auch hilft in der regelklasse ein bisschen engagierter zu sein? oder, ein bisschen motivierter zu sein?

K/ ich habe das gefühl das positive auf der regelklasse würde ich jetzt eher als positiv einschätzen also ja die konsequenz würde ich als positiv einschätzen. mit der lehrerin selber habe ich jetzt mit der neue noch nicht, gross diskutiert darüber.

I/ haben Sie den eindruck es hat Konsequenzen gegeben dass sie ins förderprogramm geht? also vom sozialen her oder von der lehrerin her? hat es da irgendwie für sie so folgen, entweder positive oder negative, dass sie jetzt etwas, ja ein bisschen etwas besonderes hat? wahrscheinlich als einzige von der klasse.

K/ ja auf jeden fall. nein jetzt sind sie zu zweit sogar. also der einfluss auf die klasse quasi ist jetzt die frage?

I/ von ob Sie den eindruck haben dass ihre tochter so sachen auch, ja gespürt hat dass da dass das irgendwie für die kinder etwas besonderes ist. da gibt es manchmal negative reaktionen oder vielleicht dass sie es auch bewundern oder so. oder dass sie sich ein bisschen spezieller fühlt, äh weil sie dieses programm besuchen darf. ist das für sie

K/ das glaube ich eigentlich nicht. sie ist vom charakter her eher die die nicht unbedingt möchte, auffallen. also ist eher ein negativer effekt das auffallen, also quasi die beste zu sein oder so. sie möchte schon die beste sein das ist klar.

I/ aber nicht zeigen.

K/ und jetzt gerade zusammen mit dem anderen mädchen das noch, in das förderpro- in das förderprogramm geht, hat es ein bisschen ein konkurrenzverhältnis auch gegeben. weil das andere mädchen ist später dazugekommen. und dort hat es immer so ein bisschen; also mit dieser hat sie sich dann gemessen. (K schmunzelt) und das ist äh hin und wieder ist ein feedback gekommen. eben quasi jetzt sei die sara wieder besser gewesen als sie. und, aber nicht irgendwie im sinn von auch, das ist jetzt schlimm. sondern einfach sie, sie hat jemanden gehabt um sich daran zu messen.

I/ jawohl also das ist so etwas neues gewesen in dem fall. dass da plötzlich jemand herum ist.

K/ ich habe schon das gefühl ja.

I/ also eher jemand der nicht auffallen will in der regelklasse. was haben Sie den eindruck, in der unterstufe bevor sie ins förderprogramm gekommen ist, ist sie da aufgefallen? also si- sind der lehrerin da sachen aufgefallen dass es ihr nicht wohl wäre wie es ist, bevor sie ins förderprogramm gekommen wäre? hat sie da echt sachen gezeigt wo man den eindruck gehabt hat es geht ihr nicht gut in der klasse?

K/ also nicht gut in der klasse so kann man das natürlich nicht sagen. es ist der lehrerin aber auch aufgefallen eben dass sie einfach ein anderes tempo darin hat als alle anderen. und die lehrerin; jetzt muss ich ganz fest, studieren; - ah nein es ist so der anstoss ist von uns gekommen. also wir haben das gespräch gesucht mit der lehrerin. aber äh, wir haben einfach einen termin abgemacht und wir haben nicht irgendwie vorspuren wollen sondern ich wir sagen der lehrerin mal das problem quasi eben dass sie sich zu langweilen beginnt und unterfordert ist und schauen was die lehrerin sich überlegt hat dazu. und es ist dann, als wir diskutiert haben am schluss ist dann von der lehrerin aus, der vorschlag vom förderprogramm gekommen. und dann, daraus schliesse ich ja an sich schon, ja es ist ein problem herum gewesen oder sie ist! aufgefallen dass die lehrerin von sich aus so quasi so ein schritt in betracht zieht.

I/ jawohl. aber dass sie so in der schule so irgendein dass man das besonders gesehen hätte, das ist nichts gekommen, auf jeden fall nichts spezielles von der lehrerin? dass es ihr nicht wohl gewesen wäre oder so, dass man das gesehen hätte?

K/ m.; hmhm- ich also die initiative ist sicher nicht von der lehrerin aus gegangen. aber es ist halt schon so die sandra ist nicht eine die, die quer steht dann halt. das ist nicht ihre art dann zu reagieren.

I/ ja sie fügt sich dann eher ein.

K/ ja.

I/ passt sich an eher?

K/ genau.

I/ und dann hat es ja nehme ich jetzt einmal an eine abklärung gegeben? oder,

K/ ja. also der übliche weg dann hat es, den schulpsychologischen dienst und,

I/ und diese äh resultate die Sie dort zu hören bekommen haben, haben Sie diese erstaunt?

K/ - äh grundsätzlich nicht. also ich habe schon erwartet eben dass sie quasi von vom - sie haben vor allem den IQ getestet auch also messbare grösse so. und dass sie dort überdurchschnittlich ist das ist mir eh schon klar gewesen. also so so viel konnte ich auch beobachten.

I/ ja das ist ihnen schon vor der schule haben Sie schon den eindruck gehabt dass sie weiterentwickelt ist? oder wann ist das so für Sie so klar geworden?

K/ äh das sagt man sowieso immer als eltern, oder? (K lacht)

I/ (I lacht)

K/ es ist äh - - doch an sich haben wir einen vergleich gehabt. also eben die einzige grösse ist ja der vergleich mit den anderen gleichaltrigen. - und dort hat es, gerade wir wohnen in einer relativ grossen siedlung hat es noch andere darunter die auch auffallen in dieser beziehung. dass sie sehr,

I/ dass sie sehr weit sind.

K/ ja gleichaltrige, die auch mit ihr in die klasse gehen und. also wir haben quasi innerhalb vom haus wo der austausch ja sehr eng stattfindet, wir sind eine selbstverwaltete genossenschaft also wo man sehr eine gute dynamik hat. und dort ist, ist sie nicht eigentlich aufgefallen in dieser beziehung. also da hat es noch andere kinder gehabt gleichaltrige die auch, durch aus äh; was aufgefallen ist bei der sandra ist dass sie vor allem!, ältere „gspändli“ gehabt hat. also ihre freundinnen sind einfach ein jahr älter gewesen praktisch durchgehend mit ein zwei ausnahmen. also es sind quasi

I/ dass sie sich nach oben orientiert hat.

K/ ja.

I/ äh ist das heute noch so, dass sie sich eher gegen oben orientiert?

K/ nein. hmhm- jetzt hat sie; - diese beiden freundinnen die älter gewesen sind einfach ein jahr weiter gewesen sind, die sind praktisch nicht mehr,

I/ aktuell.

K/ ja. jetzt hat sie wirklich zwei gleichaltrige.

I/ was haben Sie den eindruck wenn ich sandra fragen würde hat sie den eindruck dass sie irgendwie anders ist als die anderen, von der klasse, die anderen gleichaltrigen?

K/ hmhm- ich habe nicht das gefühl. also, es kommt nicht durch, auf jeden fall.

I/ jetzt ähm eben Sie haben gesagt jetzt ist es dann zwei jahre. jetzt ist es dann vielleicht bald fertig ich weiss nicht genau wie das mit dem förderprogramm ist. ähm, haben Sie den eindruck das hat ihr jetzt gereicht dass es ihr quasi gut geht in der schule? das ist so in ordnung gewesen? oder hätte sie noch mehr oder noch etwas anderes gebraucht, äh in dieser zeit?

K/ es ist schwierig zum sagen halt. - ja von der sandra aus kann ich nicht genau sagen nein. also, das problem sicher nicht mehr!, das ist ganz klar. weil sie ist absolut am limit von meiner sicht aus von dem was

sie macht. das was sie quasi formuliert was sie will! also da würde sie noch viel wollen! wo wir zum teil einfach sagen müssen "nein das geht jetzt einfach nicht"

I/ einfach mit dem ganzen pensum wo sie sonst noch sachen die sie noch macht.

K/ genau. oder dann geht sie reiten und dann nachher hat sie eine weile lang zwei instrumente gespielt bis wir gefunden haben "jetzt reicht es. jetzt musst du dich für eines entscheiden." jetzt spielt sie noch eines halt einfach. und, ja turnen geht sie auch noch. noch tanzen. also die interessen, ganz ein breit gefächertes interessenspektrum. ihr problem ist halt ja eben herauszufinden was sie am liebsten von allem macht. von all dem was sie gerne machen würde.

I/ jawohl aber das hat sie ausgefüllt? also mehr noch so schule das ist wäre dann sicher zu viel?

K/ ja da würde ich mich auch wehren dagegen, auf jeden fall.

I/ was haben Sie den eindruck jetzt so der die zusammenarbeit oder es muss ja so ein bisschen ein übergang geben wenn sie im förderprogramm ist dann kann sie nicht in der schule sein und dann muss sie wieder in die schule. ist das für sie ein problem dass sie dann sachen verpasst? oder macht sie das läuft das gut?

K/ nein das ist nie! zu zur debatte gestanden weil, die lehrerin gibt ihrer freundin jeweils das material das sie durchgenommen haben in diesem halben tag. sie geht ja nur ein halber! tag. äh was sie gemacht haben in der schule jetzt einfach die freundin von sandra mitgenommen und die hat das mitgebracht quasi wie noch die aufgaben das was sie in der schule gemacht haben hat sandra einfach zu hause auch noch gemacht. und das ist nie irgendwie zur diskussion gestanden dass ihr das jetzt stinke und das ihr das jetzt zu viel wäre oder so. sie hat das einfach gemacht und,

I/ ja das ist kein problem.

K/ und hat auch nie irgendwie gesagt sie wolle nicht mehr ins förderprogramm weil sonst müsse sie immer doppelt so viele aufgaben machen oder weiss der geier was. es ist nie! so etwas gekommen.

I/ also irgendwie ist das gut, geht das gut.

K/ geht bestens neben einander ja. und ich gehe auch davon aus dass die lehrerin einfach diese aufgaben, mitgibt die wirklich nötig sind, also quasi wo noch neue sachen darin sind und nicht irgendwelche stöcklaufaufgaben auf tausend und zurück rechnen das hat das braucht sie ja dann wirklich nicht.

I/ jawohl dass man es ein bisschen aussortiert. ja. was haben Sie den eindruck wäre es auch noch möglich gewesen dass sie noch weiterhin einfach in die regelklasse gegangen wäre, ähm wenn man ihr dort noch gewisse sachen mehr gegeben hätte? oder,

K/ ja also es hat bis jetzt auch so gehen müssen. also äh ich habe das gefühl es wäre weiter gegangen. auch in der normalklasse aber ich weiss ich kann nicht abschätzen mit welcher konsequenz schlussendlich. (Person kommt hinein und spricht kurz mit I)

I/ ähm eben es hat bis jetzt ja auch also musste es auch gehen. Sie haben den eindruck es wäre auch irgendwie gegangen, nachher.

K/ ja vielleicht hätte ich mir noch angefangen zu überlegen mehr. oder mich angefangen mehr einzumischen, also. ich kenne dieses problem eben schon auch von früher her. ich habe früher auch schule gegeben. und zum teil haben wir sie sogar mit futter versorgt halt also mit,

I/ also hätten Sie wie von zu hause noch mehr übernehmen müssen haben Sie den eindruck. also damit es ihr wohl geblieben wäre in der schule? das wäre eine möglichkeit gewesen.

K/ ja äh das ist dann die frage. ja das wäre ein, hätte ich abschätzen müssen halt. eben weil es ist eh schon auch ein bisschen kopflastig und wenn sie dort keine probleme hat ok. es wäre ja nur ums beschäftigen gegangen. ja. vielleicht hätten wir da auch noch andere zusätzliche beschäftigungen, die mehr den kopf dann auch, beruhigen suchen müssen halt.

I/ ja ähm und dass das von der schule aus quasi übernommen worden wäre? also dass die schule noch mehr machen könnte? haben Sie den eindruck die schule ist das am limit gewesen mit dem was sie schon gemacht haben? Sie haben gesagt sie habe das gut gemacht die lehrerin. dass das gar nicht mehr mehr möglich gewesen wäre an eben individuellem tempo individuell noch futter zu geben. ist da die schule schon, ist da die schule ans limit gekommen?

K/ also ich hätte gegenüber der lehrerin kein gutes gefühl weil die laufen wirklich auf dem zahnfleisch also die armen lehrer heutzutage. also das wäre jetzt eine zumutung. also,

I/ dass Sie dort dann entlasten wollten auf jeden fall.

K/ ja wir verjubeln ja unsere zukunft was wir, wie wir mit unseren kindern umgehen heutzutage, also.

I/ das wäre da hätten Sie gedacht nein lieber, also das ist je wie eine entlastung jetzt auch durchs förderprogramm die notwendig gewesen aus ihrer sicht für die lehrerin.

K/ ja auf jeden fall.

Teil 2:

I/ ist es schwierig?

K/ nein ich bin ein bisschen vorbelastet wo es darum geht eben wegen den überdurchschnittlichen Fähigkeiten. also, ich habe vor zwanzig Jahren real gegeben. und Sandra kann mehr als die real Schüler damals aber das hat ja nicht damit zu tun äh mit der Sandra ihrer Intelligenz sondern mehr mit der Schule in den letzten zwanzig Jahren.

I/ auch ja. wahrscheinlich beides oder?

K/ ja ich meine das lässt sich jetzt nicht mehr nachvollziehen wahrscheinlich. (K schmunzelt) ich mache jetzt mal meine subjektive Beurteilung jetzt knallhart.

I/ genau. das ist auch gefragt ihre subjektive Beurteilung genau.

K/ jetzt noch die Rubrik Fleiss.

I/ wäre sie dort ganz, wäre sie dort ganz hoch?

K/ n: nein wahrscheinlich nicht. (K schmunzelt) wobei es ist schwierig messbar weil wenn es ihr so ring gelingt halt alles. dann muss man sich nicht wahnsinnig ins Fütli kneifen, also (K schmunzelt)

I/ genau dann geht es einfach ring Jaja. (I schmunzelt)

K/ was ist wohl leichte Fortschritte im Bereich des Verhaltens? (K schmunzelt)

I/ kommt halt immer darauf an, wie was so Status Quo ist. oder? wie es ihr im Moment geht.

K/ gut das kann man so,

I/ gut. gibt es noch Bemerkungen zu diesen Sachen?

K/ nein.

I/ ist klar gewesen was da

K/ also man könnte überall einen Roman dazu schreiben.

I/ Jaja genau. so Kreuzchen sind immer nur so Momente natürlich auch wo man viel dazu sagen könnte.

ähm Sie haben gesagt gehabt eben so Ende Unterstufe ist es ja so: quasi Thema geworden dass es ihr langweilig ist. wie ist so die erste Zeit gewesen, Kindergarten und erste zweite Klasse? haben Sie den Eindruck gehabt da ist es ihr wohl gewesen? da ist sie einfach am richtigen Ort gewesen? da hat es eigentlich nichts gegeben so zu ähm das ist nicht so funktioniert hätte für Sandra wie Sie es sich gewünscht hätten?

K/ also gerade im Kindergarten ist auffallend gewesen dass im zweiten Jahr Kindergarten gegen Schluss oder schon schon von Anfang an, äh dass wir gemerkt haben dass das ein Problem geben könnte bis Ende Jahr. und dort ist uns aber noch zu gute gekommen dass wir dann sowieso gefunden also bevor sie in die Schule kommt und wir sie nicht mehr wegnehmen können, dass wir noch länger ins Ausland gehen vorher. vom Kindergarten konnte man sie gut wegnehmen und die kleineren Geschwister sind eh noch klein gewesen. dann sind wir eben zehn Wochen weg. sind dann noch ganz von Schulpflege darauf aufmerksam gemacht worden dass wir die Verantwortung übernehmen müssen wenn Sandra nicht mehr mit Möge in der Schule, aber (K lacht)

I/ das ist noch Ende Kindergarten gewesen dass Sie, ja.

K/ ja was ist das gewesen, nein im Herbst glaube ich.

I/ aber dann hat sie noch so eine Auszeit gehabt wo sie ganz andere Erlebnisse natürlich noch gehabt hat.

K/ genau dann konnte sie andere Impulse noch, noch mitbringen. und für bis am Schluss vom Kindergarten konnte sie dann überbrücken.

I/ ja das ist, können nicht alle natürlich ja. (I schmunzelt)

Teil 3:

I/ Rollenverhalten: da ist jetzt von den Punkten her äh wäre der Bereich für die Sandra den den sie am Schwierigsten einschätzt. dass sie da vielleicht zu viel von ihr erwartet wird oder sie gerne etwas anderes hätte von den anderen je nach dem, im Bezug ähm auf ihre Rollen die sie haben oder an die kleinen Geschwister oder so.

K/ ich genau das ist wahrscheinlich schon wegen den kleinen Geschwister.

I/ ja wir können es nachher noch in der Zweier Beziehung noch schauen. ich denke es ja. sie vielleicht als grosse Schwester alles machen muss, hat sie den Eindruck oder so. (I schmunzelt)

Beziehungsaufnahme:

K/ immer bezogen auf sich selber nicht auf das Kind, oder?

I/ nein bezogen auf, genau bezogen auf äh die Familiensituation. aber da jetzt genau wie genau erleben Sie ihre Beziehung bezogen auf die gesamte Familie, nicht nur speziell auf Sandra. das ist schon ein gesamtes Bild gewesen.

gut ähm was ich jetzt da vielleicht sehe in dem Bild ähm von von der Sandra her habe ich schon gesagt der Punkt der ihr manchmal ein bisschen konflikthaft zu sein scheint sind so die Erwartungen die vielleicht an sie gestellt werden oder die sie von anderen erwartet, Sachen. dass das manchmal so Rollenkonflikte geben kann die sie mühsam findet. aber findet so auf der Kommunikationsebene läuft es gut und auch so emotional da scheint sie sich da sehr wohl zu fühlen, das sind diese beiden Skalen. die Kurve von ihrer Frau ist alles so

im mittelfeld innen, ausser da kontrolle. anscheinend hat sie den eindruck es läuft eigentlich gut so was man da so muss miteinander abmachen an an mechanismen wie die laufen. äh wie man kontrolle ausüben muss und sonst äh so ein sehr ein ruhiges bild eigentlich äh alles im durchschnittsbereich innen. und von ihnen her so auf der gefühlsebene so ein tiefpunkt. das sind die beiden gefühlsebene, skalen. ich weiss nicht hat das etwas mit ihnen zu tun? oder ist das ein künstliches bild von diesen fragebogen? kennen Sie da etwas von diesen,

K/ ja also da, kann ich jetzt nicht konkretisieren. also, also ich kann das ich könnte das jetzt nicht formulieren woher dass das kommt. - - ja es wäre aber interessant. ich meine die familiensituation ist natürlich schon die. also ich meine es ist ein fact ich bin der einzige mann in der familie. (K schmunzelt) oder der,

I/ mit allen vielen frauen.

K/ gerade bei diesen noch an sich ein wichtiger äh - - jetzt kommt mir das wort nicht in den sinn, „jenu“. - - ja.

I/ (I schmunzelt)

K/ das kann man so stehen lassen

I/ dass das noch ein unterschied machen könnte hm dieser rollenkonflikt von der sandra haben Sie den eindruck das sind die geschwister, unter umständen? die manchmal das für sie ein bisschen äh,

K/ sie ist nicht ausgeschlossen auf jeden fall. ich könnte mir aber auch vorstellen dass das äh, mit ihren wahnsinnig! hohen ansprüchen an sich selber zu tun hat. und das ist natürlich könnte sich natürlich die frage stellen ob sie, ob das von ihr kommt oder ob sie da quasi das gefühl hat dass wir das von ihr erwarten. oder ob es eine spiegelung ist so quasi.

I/ also hohe ansprüche an leistungen die sie macht? oder auch oder auch an in bezug auf die geschwister oder so dass sie findet sie müsste das mehr! können weil sie schon älter ist? was sind so ansprüche die sie hat in welchen bereichen?

K/ ja sie hat einfach, oder ich würde sagen sie so eine ganz enorme grund!motivation. wenn sie etwas macht das gut zu machen.

I/ hm bei allem? auch zu hause nicht nur in der schule auch sonst?

K/ ja. jaja.

I/ hat sie dann auch so ein bisschen die die geschwister sind ja noch kleiner also, wie alt sind sie? ich habe es da

K/ also die zweite ist drei jahre jünger und die dritte ist fünf jahre jünger.

I/ fünf jahre jünger ja. hat sie dort auch so ein bisschen eine beschützerinnen rolle? dass sie es dann besonders gut machen will wenn sie es ein bisschen will äh äh ja so ein bisschen für sie schauen, für die kleinen?

K/ ja grundsätzlich schon. es ist jeweils noch schwierig weil es ist, es passiert natürlich auf verschiedenen ebenen.

I/ hm

K/ - aber sie hat; doch sie übernimmt, sie übernimmt! verantwortung. die frage ist ob sie das gefühl hat sie müsse oder ob sie es von sich aus einfach will.

I/ jawohl genau ja hm

K/ wobei wir haben uns, wir haben uns wirklich mühe gegeben, sie nicht in als quasi babysitterin zu missbrauchen für die kleinen. und dann wir ich würde sogar sagen wir sind aktiv daran gegangen ihre freundinnen ganz klar zu trennen von den freundinnen von den kleineren, also das zu entflechten. bei den beiden kleineren jetzt ist ist jetzt das viel weniger gut gelungen, rein von der struktur her. weil sandra hat eben immer den vorteil gehabt sie ganz! viele freundinnen haben können weil sie ganz viele mädchen gehabt in der überbauung die gleichaltrig gewesen sind in etwas wie sie. es hat eine enorme auswahl gehabt. und bei den jüngereren die nach kommen hat jetzt das das pure gegenteil. also die jüngste hat noch eine einzige,

I/ gleichaltrige.

K/ / das ist dummerweise noch ein bub. (K schmunzelt) und das ist wieder eine ganz andere dynamik. und da können natürlich schon auch noch ein teil von dem von dieser kurve sein. dass wenn sie sieht dass die jüngste einfach den anschluss nicht findet, dass es sie dann dass sie eher dann bereit ist sie dann halt mitzuschleppen.

I/ jawohl weil sie denkt das wird von mir erwartet, vielleicht als älteste oder als älteres geschwister ja. ich denke auch also so das könnte wirklich durchaus sein dass sie, so quasi von innen heraus sich ein druck macht das wird doch von mir erwartet. das könnte gut übereinstimmen, mit dem was da, ist. also dass sie wie so manchmal das gefühl hat ähm das müsse sie jetzt, oder?

K/ ja ich könnte mir noch vorstellen dass ein kommunikationsproblem ist. eben weil es ist nicht so von unserer seite. es wird nicht! erwartet und genau gerade weil! es nicht erwartet wird sie um so mehr das

gefühl hat ja dann muss ich selber agieren weil ich nicht aufgefordert werde. und das ist ja immer die schwierigere situation dann wenn man nicht weiss wieviel was der andere wirklich erwartet. dann tendiert man ja dazu viel mehr zu machen um sicher genug zu haben am schluss.

I/ ja das könnte gut sein dass sie sich da so, äh so ein bisschen hausgemacht ist, oder? es kommt ja nicht von ihnen her. aber sie selber aus sich heraus. ja. ähm da sind noch die zweierbeziehungen. ähm die mutter von sandra gegenüber äh von der sandra und da das umgekehrte die einschätzung von sandra beziehung zur mutter. da hat sie auch wieder eine frage ausgelassen. dann gibt es jeweils einfach keine punkte, oder das ist halt. das kann passieren. und ihre einschätzung gegenüber von sandra. das sind die gleichen skalen ähm wie beim anderen bogen da oben. und äh die sandra gegenüber von ihnen genau. also - also wenn wir bei der aninina zu erst schauen, gut da hat sie jetzt das rollenverhalten nicht äh, da hat es jetzt keinen punkt gegeben.

K/ das wäre jetzt spannend, schade.

I/ das wäre jetzt spannend weil es da; aber da sieht es anders aus, oder? also das scheint wirklich wie sandra die beziehung zu ihnen einschätzt. also da scheint es für sie klar zu sein. das was Sie von ihr erwarten und das ist für sie anscheinend auch kein konflikt. im gegenteil das ist sehr eine positive beziehung die sie da einschätzt. also das scheint wirklich etwas anderes zu sein, oder? da können da sind ja eben die geschwister noch darin, also das scheint jetzt auf grund von dem bild und auch das sehr ein positives bild. dass das wirklich die kleinen geschwister sein könnten. und da insbesondere ähm kontrolle also dass sie sich da nicht das gefühl hat sie sie werde zu fest kontrolliert oder es ist nicht gut wie sie kontrolliert würde sondern anscheinend auf eine sehr gute art und auch so gemeinsame welt so gemeinsame bezugspunkte die sie anscheinend da auch stark, sieht. also mehr bei ihnen also jetzt da, bei ihrer frau ist es ein bisschen moderater wie sie es einschätzt. - auch emotional, das sind diese beiden skalen sind da im schnitt werden die, ja ähnlich aber doch bei ihnen ein bisschen höher. - - da, von ihnen her ist da, diese rolle (I schmunzelt)

K/ das ist wieder korrespondiert wieder mit dem da.

I/ mit dem was sandra das ist ihre einschätzung gegenüber. also vielleicht spielt etwas hinein dass Sie manchmal haben Sie erwarten da zu viel von sich oder übernimmt zu viel oder so. könnte da hinein spielen oder dass sie da.

K/ das bin ich?

I/ ihre einschätzung genau. in der beziehung zur sandra. dass Sie da das gefühl haben sandra mache manchmal zu viel oder eben übernehme zu viel im prinzip so an an erwartung die sie sich auflegt. - - ja und insgesamt dass beides sehr ähm

K/ läuft ziemlich parallel jeweils.

I/ hm - - auch da von ihrer frau wäre so kontrolle scheint etwas zu sein anscheinend ist so bei ihnen, etwas das ein positiv besetztes thema ist. ist von al- von verschiedenen seiten wird das ähm als positiv bewertet.

K/ kontrolle?

I/ ja also eben wie man sich gegenseitig beeinflussen muss damit es quasi läuft. dass das nicht, ja dass das gut läuft.

K/ das läuft auch gut weil äh, es ist noch interessant eben kontrolle ist ja immer eigentlich nur ein notinstrument wenn etwas verfallen ist vorher mal.

I/ es ist aber da nicht nur so gemeint. einfach auch es muss ja damit es überhaupt wenn man so viele leute zusammenleben dann muss man ja gewisse mechanismen haben. nicht als jetzt wirklich als ähm instrument gemeint im nachhinein, sondern einfach ähm wie muss man quasi zusammenarbeiten damit es wirklich auch funktioniert. durchaus auch in einem positiven sinn, oder? so ämtchen sind manchmal wie die kinder ämtchen haben das wären so beispiele, oder? oder wie so sachen laufen gut, so sachen die die kinder einfach machen müssen. oder muss man da irgendwie äh wissen die kinder nicht was sie machen müssen oder ist es irgendwie zu locker oder zu streng oder ist man zu frieden? und da scheint einfach die zufriedenheit gross das sehe ich so in diesen punkten. - - und da von ihrer frau her mehr noch auf der emotionalen ebene dann, ein starker bezug, zur sandra. -

K/ ist bei mir tiefer sehe ich, oder?

I/ ja wobei da auch nicht das äh von das ist auch die beiden sind die emotionen. der ist bei ihnen tiefer und der ist, auch hoch. - - gibt es von ihnen her noch bemerkungen zu diesen kurven? oder fragen?

K/ nein es ist glaube ich, ja.

I/ ist auch schon ein weilchen her natürlich wo Sie das ausgefüllt haben.

K/ eben es ist nicht mehr aktuell. also es spiegelt nicht den jetzigen zustand.

I/ nein wann ist das gewesen? vor doch schon ein paar monaten, ja. und einfach so erfahrungsgemäss bei den kinder, ähm kann das sehr vom moment abhängig sein, oder? also wenn; die erwachsenen können da meistens ein bisschen besser abstrahieren, oder? jetzt haben wir gerade irgendwie einen streit und jetzt; aber normalerweise ist es so und so und kreuzen es dann so an. und bei den kindern überlagert es das manchmal, oder? sind eigentlich auch noch zu jung um das auszufüllen. also sandra ist eigentlich noch zu

jung gewesen. ähm weil es ist doch recht komplex einfach zum abstrahieren, oder? was ist moment und was ist so übergeordnet? quasi was würde morgen auch noch gelten. dass man das kann, das ist einfach noch ein bisschen schwierig, aber wir haben es probiert. (I lacht) und ähm einfach von den kurven her also das ähm, gibt ein muster, oder? und dann hat man auch den eindruck doch das ist glaube ich verstanden worden. es kann einfach sein dass es eben ein paar monate später wieder anders aussieht. gerade wenn auch noch so von der entwicklung her, ähm andere themen hineinkommen.

K/ eben weil sandra entwickelt sich im moment natürlich enorm schnell auch körperlich halt. also,

I/ ja und das kann dann gerade, andere themen hervorkommen.

K/ genau das kann auch von auf der emotionalen ebene fängt es jetzt natürlich an wellen zu schlagen. (K schmunzelt)

I/ ja. also ist sie in dem fall ziemlich eine frühe, oder? würde man sagen? zweiundneuzig also elf.

K/ doch doch.

I/ fängt es schon an, so

K/ von der mutter her sei es schon so gewesen, also (K schmunzelt)

I/ (I schmunzelt) so richtig teenager geht es jetzt schon. ja.

K/ wobei eben bis jetzt ist es also noch absolut erträglich also (K schmunzelt)

I/ aber das kann sein dass sich das natürlich jetzt stark verändert, ja. und dann sind jeweils auch so familienbilder,

K/ das muss sich schon noch.

K/ familienbilder anders.

Teil 4:

I/ was ist da besonders unangenehm an diesen?

K/ äh die sind angenehm.

I/ äh angenehm entschuldigung. ja.

K/ - ja angenehm. es ist nicht unangenehm ich würde es jetzt eher so. also das unangenehme kann man es nicht.

I/ so ein bisschen etwas neutrales? oder etwas zwiespältiges?

K/ ja das ist ja es ist, nein es macht eine, geordnete situation halt, also eine normalsituation.

I/ ja, ordnung so: wie für Sie so ein bild von schule durchaus kann sein und darf sein?

K/ ja.

I/ hm

K/ ich finde es auch noch vielfältig natürlich. also da von dem, eben sie und er und (K schmunzelt) sind so also ganz viele verschiedene ebenen darin, emotional.

I/ ja also dass auch viel möglich ist, so? es ist nicht so

K/ eine lebendige schule würde ich sagen. da ist einer am einschlafen. sie ist zufrieden soweit. ja.

I/ lebendig aber struktur das ist auch noch etwas wichtiges? dass es doch eine gewisse struktur hat da? -

K/ ja es macht keinen chaotischen, also kein unruhiger in dem sinn eindruck. -

I/ hm und das ist ja, da ein bisschen etwas anderes. (I schmunzelt)

K/ das würde ich sagen macht einen geschäftigen eindruck, ja. das also assoziiere ich kreativität mit dem irgendwie. also das ist lebendig. mit dem nötigen chaos das es braucht um kreativ zu sein.

I/ hm aber durch aus etwas angenehmes so die das kreativ chaotische? gibt es grenzen? wenn man denkt das ist jetzt, sagen wir das wäre jetzt eine lektion, da gibt es grenzen für Sie von dem kreativen chaos?

K/ ja jetzt muss ich natürlich, bin ich als lehrer angesprochen? oder als eltern? (K schmunzelt)

I/ eigentlich als alles. einfach mit dem allen ihren erfahrungen. ist das ein unterschied also lehrer und als eltern? würden Sie da anders reagieren?

K/ ja, wahrschein- also ja, nein nicht unbedingt. - aber äh, es deutet nichts darauf hin dass quasi etwas hinderliches auch darauf ist. eben das kreative chaos ist ja dann nur dann nicht gut wenn es ausartet. also wenn es wenn es die leute am kreativ sein hindert schlussendlich.

I/ ja weil es eben zu äh zu chaotisch dann ist. ja.

K/ da deutet nichts darauf hin eigentlich.

I/ hm was wäre das für Sie müsste das nebeneinander platz so arten? das sind ja ganz unterschie- eben da ist mehr struktur ist zwar auch vielfältig aber mehr struktur und das ist eben dann kreatives chaos. wäre das für Sie idealerweise beides vorhanden? oder ähm, je nach lehrperson auch nicht unbedingt.

K/ doch auf jeden fall. einheit es ist klar muss beides platz haben. also nur! das wäre ja unerträglich. oder nur! das wäre einfach zu streng, also.

I/ hm zu anstrengend?

K/ würde ich jetzt sagen ja.

I/ ja, wenn es nur kreativ chaotisch ist. ok. also ein mischung wäre da ideal.

K/ auf jeden fall ja.

I/ da haben wir noch ein anderes bild.

K/ ich meine das ist überhaupt grundsätzlich, also es gibt nicht einfach gut und schlecht. der wechsel ist das einzige gute eigentlich.

I/ hm dass viel abwechslungsung ist. - -

K/ das macht einen sehr entspannten eindruck. eben auch da - guter boden für kreativität würde ich das jetzt beschreiben. - und das ist klar. - -

I/ was ist für Sie das angenehme daran?

K/ das ist die emotionale ebene in der schule, oder? verantwortung wäre da ein stichwort.

I/ ja verantwortung übernehmen von einander äh für einander. ja dass das auch etwas wichtiges ist für Sie, dass das in der schule platz hat?

K/ ja das ist etwas vom wichtigsten das sie lernen müssen in der schule, also.

I/ haben Sie den eindruck jetzt so mit den erfahrungen die Sie mit den kindern gemacht haben wird dem genug rechnung getragen, wie Sie es jetzt erleben?

K/ bei der klasse von sandra? oder generell?

I/ generell oder bei der klasse von sandra. ich weiss nicht wo Sie es besser festmachen können, manchmal ist es schwierig so ganz generell zu sagen.

K/ ich habe das gefühl ja. so wie es bei uns läuft, wenn ich jetzt so wie ich in die schule hinein sehe hat sich da sehr viel getan auf jeden fall in den letzten zwanzig jahren.

I/ hm

K/ und es läuft gut.

I/ hm dass also so sachen gefördert werden sozialkompetenz.

K/ ja sehr. auch von den lehrerinnen her halt, also.

I/ hm ja. dass ein klima geschaffen wird dass so sachen möglich sind. was kann da die lehrerin dafür tun aus ihrer sicht? oder was müsste sie dafür tun dass das ein klima überhaupt, kann entstehen?

K/ ja, das kann man fast nicht beantworten. sie muss nicht etwas tun! sondern muss, an sich von der persönlichkeit, von der lehrerin abhängig. und so gerade die beiden lehrerinnen die sandra hat das sind zwei familienfrauen. also die haben erfahrung auf der ganzen ebene, halt, also haben selber kinder gross gezogen, also.

I/ so mit ihrem hintergrund, also das ist für Sie das so wie die persönlichkeit so stark durchkommt dass so sachen einfach ganz natürlich sind, so?

K/ hm es ist natürliche autorität halt, die, die auch die die nötige sicherheit gibt um zu können,

I/ vertrauen haben in so geschichten.

K/ angemessen zu reagieren, ja.

I/ hm - - diese handarbeitsgeschichte.

K/ ich meine da ist einmal ganz! gut sind es zwei buben auf jeden fall. (K schmunzelt)

I/ hm das handarbeit auch; finden Sie das grundsätzlich etwas gutes dass äh buben diese sachen jetzt auch; das ist ja früher noch anders gewesen dass die heute auch so sachen

K/ jaja auf jeden fall. das ist eine von grosse innovationen habe ich das gefühl, jetzt in den letzten zwanzig jahren. - nur wird es zu wenig konsequent durchgezogen halt, habe ich manchmal das gefühl.

I/ dieser anteil, so der der handwerklich oder der,

K/ ja eben die ha- die handarbeit wird wieder zusammengestrichen, oder? ich gehe die wände hoch wenn ich so zeugs höre, einfach, also.

I/ also Sie würden das mehr, also dass man das eher wieder ausbaut? nicht abbaut. es wird ja abgebaut auf jeden fall. ja. hat das für Sie noch einen zu geringen stellenwert im moment in der schule?

K/ auf jeden fall. also man entfernt sich jetzt einfach wieder vom pestalozzi weg eigentlich. also kopf herz hand so quasi. die hand,

I/ zu fest im kopf?

K/ es haben alle das gefühl man verdiene das geld nur in den banken. und es müsse niemand mehr arbeiten.

I/ hm ja. also das würden Sie noch mehr wenn man das könnte.

K/ ja. für mich gibt, ist das auch irgendwie äh ein äh drückt das bild auch eine nähe aus. also,

I/ zwischen der lehrerin und dem schüler.

K/ zwischen der lehrerin und den schülern ja. und eben ihm ist offensichtlich wohl, also (K schmunzelt)

I/ hm ja.

K/ das hier - - hm da assoziiere ich irgendwie quasi das kind das autonom arbeitet. eben ein bisschen die puff ausgebreitet hat und arbeitet also auf hohem niveau. und der lehrer ist im hintergrund und macht supervision. er schaut noch zu. - er redet ja nicht da, also er greift dann ein wenn hilfe nötig ist. und ich

finde das, das ist meine doktrin gewesen beim schule geben eigentlich. als lehrer sich nur dann einmischen wenn es nötig ist.

I/ ja hm eben sonst so supervisionsartig im hintergrund sein und nur eben dann wenn es wirklich äh nötig ist. auch so ein bisschen begleitung? oder ist das,

K/ hm also quasi aufgabenstellung, und dann die kinder erfahrungen machen lassen.

I/ ja, selber machen lassen hm

K/ und dann sobald es stockt eingreifen. und das das assoziiere ich mit dem. er läuft herum stelle ich mir vor, schaut allen über die schulter und beobachtet läuft es? oder läuft es nicht?

I/ und wenn es läuft einfach laufen lassen.

K/ ja.

I/ möglichst nicht stoppen wenn es läuft. hm gut dann haben wir noch ein paar unangenehme.

K/ da ist eine ganz komplex, aggression in der schule. und ja,

I/ was haben Sie den eindruck da wird zu wenig gemacht um so situationen äh, sagen wir einmal besser damit umgehen zu können? das ist, im moment so wie Sie es erleben?

K/ hmmm- ich würde sagen nein. vielleicht, ich meine - - da fehlt halt einfach ein teil vom bild und die zeitachse fehlt. also man weiss nicht was passiert wirklich. ob es eine drohgebärde ist oder ob er wirklich zuschlägt, also. aber grundsätzlich sage ich müssen die kinder! untereinander austragen wenn sie ein problem haben und ich ich mische mich möglichst nicht ein. ausser eben,

I/ + es ist wirklich /

K/ unter umständen einen halbe sekunde später würde ich mich einmischen. (K schmunzelt)

I/ genau. aber grundsätzlich möglichst bei den kindern lassen, wenn sie es selber lösen können. und erst wenn es irgendwie nahe am eskalieren ist sagen wir einmal, dann eingreifen.

K/ hm und darum das negativ weil das sieht relativ nahe bei der eskalation aus. also (K schmunzelt)

I/ ja das könnte sein. (I schmunzelt) hm

K/ es könnte auch eine drohgebärde sein halt einfach, aber. das ist ein bub, oder? ich habe drei mädchen also, ich bin noch so froh muss ich mich eben mit dem!,

I/ müssen Sie sich nicht auseinander setzen.

K/ komplex nicht auseinander setzten.

I/ ja. gibt es auch bei mädchen aber ihnen,

K/ ja aber die sandra ist eben eine die,

I/ eine zurückhaltende.

K/ nein die sich wehren kann. (K schmunzelt)

I/ die sich wehrt aha. ok.

K/ auch gegen ältere buben, also. (K schmunzelt) sie ist eine die zupackt selber wenn es nötig ist.

I/ ja. hm diese ist auch unangenehm?

K/ ja. das erinnert mich irgendwie an, kinder die nachsitzen müssen weil sie; (K schmunzelt) es sieht nach straufaufgabe aus für mich.

I/ ist das für Sie etwas grundsätzlich ähm nicht mehr zeitgemässes straufaufgaben? eben nachsitzen wie man es so, gekannt hat?

K/ nachsitzen ist ja sehr umstritten ja. wobei grundsätzlich also, strafen, im sinn von consequenzen aus dem handeln ziehen müssen das finde ich absolut nötig.

I/ hm dass man seine linie durchzieht wenn man etwas gesagt hat, hm

K/ und das sieht nicht nach sehr kreativ aus sondern das ist mehr, das, da profitiert das kind nichts davon von so einer straufaufgabe. sondern das macht mehr, ist einfach eine absolute langweile. (K schmunzelt)

I/ der hockt das ab.

K/ ja. also da, also ich stelle mir jetzt vor der ist da, der muss jetzt einfach mittwoch nachmittag in der schule sein und drei blätter,

I/ irgendwie füllen oder so.

K/ ja abschreiben oder irgend so ein seich. also (K schmunzelt)

I/ ja. also consequenzen für eine handlung sind zwar wichtig aber es muss dann auch noch irgend einen sinn machen.

K/ ja.

I/ also für die kinder und für die lehrerin. also das,

K/ oder auch wichtig also der zusammenhang zwischen dem vergehen wenn man so will, und der strafe muss einsichtig sein auch für das kind. langweile als strafe, da müsste man ja den lehrer strafen.

I/ (I lacht)

K/ (K lacht) wenn es die langweile gewesen ist die das kind dazu verleitet hat einen blödsinn zu machen.

I/ hm ja. die ist auch unangenehm?

K/ ja. für mich ist das ein bild ein ausdruck von hierarchie.

I/ hm der lehrer der dort oben sitzt?

K/ genau und zwar also - ja also wirklich einfach genauso wie es nicht sein sollte.

I/ hm also der sich über die kinder hinstellt?

K/ der buddha.

I/ (I schmunzelt)

K/ (K schmunzelt) ich meine der lehrer macht auch keinen motivierten eindruck. also das, das kommt das kommt nicht gut heraus auf jeden fall.

I/ ja. aber die hierarchie dass so das ähm ein machtfälle generieren das das Sie nicht sinnvoll erachten dass das passiert?

K/ ja. es deutet für mich einfach nichts auf ein - lernfördernde atmosphäre hin, sagen wir es so.

I/ hm hm da bräuchte es dieselbe ebene? oder was bräuchte es da? eben im gegensatz zur hierarchie? in so einer situation?

K/ - mehr nähe würde ich sagen. also der ist ja völlig abgehoben, buchstäblich. so kommt er nicht an den schüler heran, also.

I/ ja. hm -

K/ aber eben (K schmunzelt)

I/ das sind interpretationen das ist klar aber die dürfen auch sein und auch ganz; (I schmunzelt) hm dann haben wir noch das letzte unangenehme bild.

K/ - da assoziiere ich ausgrenzen irgendwie.

I/ hm ein kind das da ausgegrenzt wird.

K/ hm

I/ ja. - von der lehrerin was haben Sie da den eindruck, würden Sie da etwas erwarten? oder da vom lehrer wenn so sachen sind?

K/ - - ja auf grund von dem bild kann er ja nicht aktiv werden, eigentlich von sich aus. sondern, aber die geschichte geht ja noch weiter. sie sie weißt ja in diese richtung. also ich gehe davon aus dass diese mutter und dieses kind kontakt aufnimmt, mit dem lehrer oder mit dem was in diesem schulhaus innen passiert.

und dort ist dann also die frage ja was daraus entsteht. aber es könnte ja zum beispiel auch ein mädchen besucht den ersten schultag quasi zugezogen ist und jetzt zum ersten mal in die schule geht und darum von der mutter begleitet wird, halt. also (K schmunzelt)

I/ ja.

K/ es gibt viele möglichkeiten.

I/ aber so das thema gefahr von der ausgrenzung.

K/ ja oder unsicherheit.

I/ unsicherheit dass sie da noch mitbegleitet werden muss.

K/ dieses mädchen braucht schutz.

I/ hm hm hm

K/ es bekommt ihn aber auch offenbar.

I/ ja. das wäre dann wieder etwas positives?

K/ und ja es deutet darauf hin dass das weiter geht, wirklich eben, es schauen beide in diese richtung.

I/ ja es wird da nicht verlassen.

K/ und da liegt dann offenbar die lösung vom problem, falls es überhaupt ein problem ist. das ist da eben noch offen.

I/ hm gut. danke viel mal.

Teil 5:

K/ ja doch wir haben es ganz kurz angeschnitten eben der grundsätzliche aspekt natürlich. eben dass man - gerade beim förderprogramm geht es ja immer um leistung! und um, intelligenz ist ja auch irgendwie auf dieser ebene wo mit leistung zusammenhängt und so,

I/ mit dem kopf und so ja.

K/ und kreativität wird ausgeklammert, halt. das ist das eben. weil es gibt ja auch eine kreative intelligenz in dem sinn, also.

I/ haben Sie den eindruck im förderprogramm hat das mehr platz? dass man dem, dass dort mehr: raum geschaffen wird sagen wir für diese art von i- von kreativität?

K/ hmhm-

I/ nicht.

K/ im gegenteil eigentlich würde ich es jetzt mal sagen. und das ist das was jetzt sandra jetzt ganz konkret mühe gehabt hat am anfang mit dem förderprogramm. also am anfang ist es ihr nicht so gut gegangen hat sie anlaufschwierigkeiten gehabt weil, am anfang sind sie nur am pc gesessen. und haben, gezeichnet am pc zum beispiel, bilder gemalt, mit irgendwelchen programmen und so.

I/ das hat ihr nicht so gefallen?

K/ und das hat ihr völlig abgelöscht.

I/ sogar?

K/ ja. und dann nachher (K schmunzelt) das zweite das sie dann machen mussten ist lego mainstorm-roboter bauen, das hat sie auch überhaupt nicht interessiert. (K schmunzelt) ja.

I/ was wäre dann so mehr ihre art von was denken Sie würde der der sandra am meisten entsprechen? so wenn man ihr jetzt so ein zusatzangebot quasi, für sie kreieren, wie wäre das?

K/ sie ist, ihre ausdrucksform ist an sich die sprache. ja.

I/ sie müsste irgendwie etwas können mit sprache zu tun haben?

K/ ja. das ist dann schon auch gefördert worden. sie hat erstaunliche sachen hinggebracht im förderprogramm im in der sprachförderung in dem sinn. also, ja.

I/ braucht sie dann, müsste sie viel material zur verfügung haben wo sie sie dann selber irgendwie kann ähm ein thema suchen? ist wäre das mehr ihre art, so ein bisschen selber an etwas daran bleiben können und dem nachgehen? oder braucht sie gleich viel struktur damit es damit sie kann etwas selber erschaffen?

K/ ich habe das gefühl sie schafft gerade speziell im förderprogramm, schätzt sie das teamwork halt das dort sehr gepflegt wird. also, sie ist nicht eine die dann irgendwo für sich hockt und dann, irgend etwas „grümschelet“, oder? sondern äh, ja der austausch halt, eben. sie fühlt sich am wohlsten habe ich das gefühl, wenn sie in einer kleinen, gruppe vor allem mit mädchen dann halt zusammen etwas machen kann das sie gemeinsam interessiert. das haben wir auch gesagt im förderprogramm, im ersten äh jahr ist sie, ist sie ein jahr lang drei buben und ein sie ist das einzige mädchen gewesen. und das ist wahrscheinlich der hauptgrund gewesen wieso es am anfang geharzt hat.

I/ hm sie braucht so ein bisschen mädchen, so ein bisschen den bezug zu den mädchen?

K/ genau einfach der, der le- so quasi die vorlieben von den mädchen eben, also sie klischeehaft sagen kommunikation als schwerpunkt halt.

I/ sprache und nicht pc und technik.

K/ genau. wobei man hat dem dann aber rechnung getragen, also wir haben das dann besprochen auch mit der lehrerin vom förderprogramm und so und die hat dieselben beobachtungen gemacht und sandra ist jetzt in einer klasse mit, drei mädchen, und ein bub oder zwei mädchen mindestens jetzt.

I/ ja jetzt hat sie ein bisschen mehr bezug dann. hm

K/ und das hat also ein spürbarer schub gegeben. das hat also absolut etwas gebracht.

I/ jawohl wäre sie so, also die so ein bisschen diese art? wäre das, ist das so die art wie sandra,

K/ genau ja.

I/ das ist ihre art wie sie, wenn es viele mädchen. das wäre so ihrer art hm wie sie am besten lernt oder am liebsten auch?

K/ genau.

I/ gut.

Transkriptionsprotokoll

Transkriptionskopf

Projekt: Nationalfondsprojekt «Erziehung und Bildung hochbegabter Kinder und Jugendlicher», Teilbereich Familie

Name des Transkripts: 3131mu

Datum der Aufnahme: 23.09.2003

Teilnehmende: Irène Hüsler I/
Mutter K/

Gesprächstyp: halbstrukturiertes Interview

Angaben zu Auffälligkeiten der Sprechenden:

keine Auffälligkeiten

Angaben zu sonstigen Auffälligkeiten:

keine Auffälligkeiten

Name der Transkribentin: Simone Schoch

Datum der Transkription: 11.01.2004

Datum des Kontrollhörens: 16.01.2004

Gesprächstranskript

I/ ja. in dem fall ist jetzt ja schon ein übertritt passiert in die oberstufe. jetzt so die letzten paar jahre in der mittelstufe in der primarschule hat es da von ihnen aus besonderheiten gegeben in der schulischen entwicklung von der barbara? wo Sie den eindruck gehabt haben ja das ist vielleicht anders gewesen, äh bei ihren anderen kindern oder vielleicht generell als Sie es erwarten würden?

K/ - kann ich nicht einmal unbedingt sagen. besonderheiten. also was mir aufgefallen ist immer! in der schule ist dass sie einfach relativ ähm ehrgeizig ist. oder ehrgeizig gewesen ist auch. sie hat es immer wirklich gut machen machen und recht machen. und auch ähm sie wollte den sinn sehen warum sie es macht. jetzt gerade zum zum beispiel bei vorträgen oder so. das ist, das ist mir aufge-;

I/ hm es musste einen sinn ergeben bei ihr?

K/ ja. und dann hat sie hat sie sich so darin vertieft dass sie dann manchmal ja fast kein ende mehr gefunden hat weil sie einfach dann ganz abgetaucht ist ins thema. nicht einfach um den auftrag zu erledigen "und dann habe ich ihn gemacht. und dann ist das in ordnung." sondern sie hat dann wirklich wollen, eigentlich am thema bleiben und und es hat sie wirklich! dann gepackt.

I/ jawohl. hm eigentlich sehr etwas schönes.

K/ das ist eigentlich anders. also, als die anderen. die haben das eher abgehandelt als "ja das ist eine aufgabe. das muss ich machen."

I/ hm haben sich nicht so hineingegeben?

K/ nein.

I/ ja. und der ehrgeiz ist das ein teil vom ehrgeiz hat auch so etwas, sich so hinein beissen oder hat sich dieser ehrgeiz noch anders, gezeigt?

K/ ja um es einfach möglichst gut zu machen. eigentlich auch von der, vom feedback her. also das hat sie dann auch gebraucht dass es wirklich gut ist.

I/ jawohl. also von den leistungen her?

K/ ja.

I/ ist das für sie wichtig gewesen. wenn sie gesehen hat die noten dass die gut sind?

K/ ja.

I/ oder sehr gut.

K/ ja.

I/ ja. haben Sie den eindruck? ist das äh haben die lehrpersonen dem entsprechen können? diesem bedürfnis? a- auch genügend feedback jetzt in diesem fall und dass sie da sich so in die sachen hinein beissen können. ist dem, hat dem entsprochen werden können? oder ist sie da ein bisschen, ich weiss auch nicht alleine gelassen worden? oder hat sie dem nicht so können; ist dem nicht so rechnung getragen worden?

K/ wenn ich jetzt auf ihre aussagen gehe also auf die von barbara?

I/ hm

K/ ja (K schmunzelt) - - es ist allgemein (K schmunzelt verlegen) allgemein formuliert jetzt halt wieder. ich habe letztthin eben durch durch meine arbeit jetzt als wieder lehrerin habe ich in den raum gestellt wo ich

jetzt auch an dem thema motivation ein bisschen arbeite habe ich in den raum gestellt "was ist denn motivation? hast, was hast du in der schule erfahren?" und dann sagt sie "die schule ist nicht nicht motivierend." in diesem fall muss ich schliessen sie hat auch das nicht unbedingt, dort bekommen. nicht wahnsinnig bekommen.

I/ jawohl. was heisst das Sie mussten es darauf schliessen? hat man das ihr, haben Sie das ihr nicht angemerkt? ist sie, ein kind wo man das nicht so gemerkt hat?

K/ sie konnte sich einfach sehr aufregen über die lehrer. also sehr!. über über irgend eine haltung wo sie gefunden hat "ja also das ist nicht in ordnung." also nicht nur wenn es sie betroffen hat. auch wenn es jemand anderes betroffen hat. "das ist nicht in ordnung."

I/ jawohl. mehr so richtung ungerechtigkeit und so sachen?

K/ das auch ja. ja. oder auch wenn es sie betroffen hat. wenn sie das gefühl gehabt hat das ist jetzt nicht nicht angekommen. oder so. oder ich ähm ja; doch eigentlich hat sie das schon irgendwie zum ausdruck gebracht manchmal auch. aber mehr eigentlich manchmal auch ein bisschen undifferenziert in einer stinklaune oder so kann man auch sagen.

I/ jawohl. wie man es halt auch so; dass sie einfach ausgerufen hat oder so dann zu hause.

K/ ja.

I/ ja. was würden Sie sagen jetzt äh in der primarschule? ha- hat sie da besondere bedürfnisse gehabt? äh jetzt im vergleich zu den, anderen kindern etwa in diesem alter? oder hat sie da mit ihren bedürfnissen ähm hat da die lehrperson gekonnt im äh so im normalen rahmen gerecht werden? hat sie hat sie hat sie etwas besonderes gebraucht in der schule?

K/ ich denke sie hätte es schon noch gebraucht. wie weit sie es bekommen hat das weiss ich auch nicht so genau. aber, ich weiss einfach dass es sich sehr entspannt hat von dem moment wo sie überhaupt an diesen förderkurs konnte. dann hat sich das ein bisschen, ist wie ein ventil gewesen wo wo sie auch ihre früste loswerden konnte dann. jetzt ja wenn sie nicht akzeptiert gewesen ist. und das ist sie ab und zu nicht gewesen. sie ist nicht, nicht eine die in der klasse jetzt mit allen so lieb lieb äh freund ist oder so. wie jetzt meine andere tochter. sie ist eher,

I/ sie eckt eher an.

K/ sie eckt eher an. aber es ist ihr auch gleich wenn sie aneckt. und auf die andere seite, ja auf die eine seite ist es ihr gleich. weil ihr einfach das thema wichtig ist. aber auf die andere seite hat sie auch das bedürfnis um dazu zu gehören in der klasse.

I/ jawohl ja. und der förderkurs der hat da äh ein bisschen ausgleichend wirken können?

K/ genau. sie hat dann sie haben das dann jeweils angesprochen "wo si- wo sind die probleme in der regelklasse? wo eckt ihr an? wo habt ihr ein problem?"

I/ im förderkurs?

K/ im förderkurs. und dann konnten sie das äh dort irgendwie loswerden und besprechen. und das hat ihr fest geholfen. weil das sind ja lauter kinder gewesen wo dann eigentlich ein bisschen ähnliche sachen erlebt haben. was sie immer wieder gesagt hat ist, dass sie es nicht verleiden mag wenn, wenn zum beispiel die lehrerin etwas wiederholt, äh die klasse ist nicht gut gewesen irgendwo. und dann wiederholt die lehrerin und sagt ähm "ihr sind nicht gut gewesen und ihr müsstet jetzt und so" also einen vortrag quasi an alle. wo sie ja eingeschlossen ist dann muss ihn auch abhören. und sie fühlt sich auf die andere seite nicht betroffen von dem. und dann auch die wiederholung vom vom sachthema. das sie dann manchmal auch abhören musste. dabei; sie hat gar nicht gesehen warum sie ihre arbeit unterbrechen soll wenn sie überhaupt schon, ja längstens eigentlich das schon weiss. oder? zum, als wiederholung dass sie dann noch einmal sagt wie es geht. das hat sie ab und zu gesagt.

I/ ja. also hat sie sich manchmal eigentlich eher gewünscht dass sie ausgenommen wird von gewissen sachen?

K/ ja.

I/ also weil sie einfach gemerkt hat dass eben,

K/ von den wiederholungen vor allem.

I/ durch die wiederholungen oder wenn sie etwas gar nicht betroffen hat dass sie auch nicht angesprochen wird wenn es sie doch gar nicht betrifft.

K/ ja. wobei dort ist sie ja vielleicht manchmal nicht die einzige gewesen die es nicht betroffen hätte. aber das hat sie sich viel aufgeregt. ähm gerade speziell über über den satz von wegen; (I schmunzelt) sie lassen dieses band nachher nicht der lehrperson laufen oder?

I/ nein nein. nein hmhm- das ist jetzt einfach; in klammer ähm das ist ganz klar. diese sachen; wir geben niemandem irgendwelche informationen weiter ähm ausser Sie geben uns das recht falls irgendeine fachperson etwas wissen will über barbara.

K/ also im allgemeinen rahmen können Sie das sehr wohl weitergeben oder also ich meine,

I/ aber das wird äh alles anonymisiert dass da niemand etwas zurück schliessen kann.

K/ ja eben.

I/ nein das ist klar.

K/ ja. ähm ja sie hat dann einfach immer gesagt also das die bemerkungen so "wenn ihr so weiter macht dann kommt ihr nicht in die sek." und oder diesen druck aufbauen. den hat sogar sie ganz stark empfunden obwohl sie, es ist ja für sie immer klar gewesen eigentlich. weil wir haben sie da ja auch bestätigt "ja also du musst dir sicher nicht gedanken machen ob du in die sek kommst." oder? und und trotzdem hat sie gefunden das wäre nicht nötig. und quasi "ja ja euch betrifft ja das nicht ihr könnt ja in die real." und und sich dann nur noch an die andere gruppe wenden und so sachen. oder? das hat sie stark betroffen dann auch.

I/ hm hm also sie hat dort so, ich höre so äh die barbara hätte sich gewünscht dass die lehrerin mehr differenziert so eigentlich? zwischen den kindern wer wem was sagt und wen was angeht? geht es ein bisschen in diese richtung?

K/ in diese und und positivere formulierungen. sie hat viel viel hat sie als negative formulierungen empfunden. und das ist wahrscheinlich auch das eben wo sie dann gesagt hat "ja das gibt es gar nicht." oder? "motivation in der schule." (K schmunzelt) wo sie dann gerade so;

I/ ja.

K/ also auf jeden fall nicht; klar ausgenommen hat sie der förderkurs.

I/ hm das ist motivierend gewesen für sie?

K/ jawohl. und diese intensive beziehung zu den lehrperson. ganz klar.

I/ vom förderkurs?

K/ vom förderkurs ja.

I/ ähm das anecken sie haben gesagt eben dass die barbara sei nicht eine die allgemein beliebt ist oder so. ähm

K/ a- sie hat schon freundinnen. und wenn! sie diese hat ist sie sehr! eine treue freundin. und eine aufmerksame einfühlsame. also und dann hat sie es sehr! gut. aber äh sie hat nicht herum und drüben und dort noch ein bisschen jemanden am bündel oder so. sondern sie hat dann, ja zwei drei + und um diese kümmert sie sich.

I/ echte freundinnen. + jawohl.

K/ aber sie klebt nicht an ihnen. aber sie kümmert sich wirklich sehr reif um diese. kann man sagen ja.

I/ jawohl. hat ähm hat so die, haben so vom sozialen her gibt es sachen wo Sie den eindruck haben haben einen zusammenhang haben einen zusammenhang mit ihrer besonderen beg- begabung oder teilbegabung? ich weiss nicht. also hat es irgend einen zusammenhang wo Sie denken das hätte ins soziale reingespielt für barbara?

K/ - - ich weiss es nicht. also Sie meinen ausgehend,

I/ ja das einfach könnte; manchmal gibt es kinder wo wo formulieren dass sie finden sie seien jetzt anders! oder äh sie können nicht an weil die anderen andere sachen interessieren. oder irgend so aussagen machen die kinder manchmal wenn sie das gefühl haben äh sie seien irgendwie ein bisschen, ja ein bisschen anders. und fühlen sich dann ein bisschen ausgeschlossen. oder eben ecken an oder so.

K/ also sie hat einfach dann gesagt "bubig. also die sind bubig. mit denen kann man gar nicht über so sachen reden."

I/ jawohl. so sachen schon?

K/ ja.

I/ /

K/ ausser ausgewählte freundinnen wo auch äh wenn ich jetzt diese von der primarschule so vor dem auge habe, relativ weit sind wahrscheinlich in der entwicklung. auch körperlich. sie ist eigentlich eben auch eher weit körperlich. also nicht gar zu vorderst jetzt im, so im wenn ich so eine klasse überblicke. aber weit.

I/ aber eher weit. ja.

K/ weit. und ihre freundinnen eigentlich auch eher schon reifer sind ja. oder auch sie kann sich dann eben auch um jemanden kümmern wo sie das gefühl hat die hat massiv probleme zu hause. und äh ja das schreckt sie dann ni- wieder nicht ab. da wird sie dann im gegenteil, + schaut noch

I/ sich einsetzen. +

K/ und schaut wie könnte man ihr da entgegen kommen?

I/ jawohl ja. sind von, ihnen aus in der primarschule, äh hätten sachen anders laufen müssen dass es für barbara besser gewesen wäre?

K/ - - ja ich denke jetzt so, nein gewisse frustrationen erlebt man immer wieder im leben. also ich denke mit dem muss man, muss man auch klar kommen müssen.

I/ hm ist auch; ja.

K/ ich meine das sind vielleicht details in in diesem unterricht jetzt auch wo sie in den förderkurs gegangen ist wo man sicher noch anders hätte machen können. aber ich denke jetzt nicht dass sie jetzt einen schaden

davon getragen hätte von irgend etwas wo äh wo jetzt nicht gemacht worden ist weil; wegen dem. also der wichtigste schritt ist schon gewesen mal das erkennen; also von der unterstufe her das ist ja gerade etwa, ich weiss gar nicht mehr ist das ende dritter gewesen? oder hat sie dann erst im zweiten semester vierter gehen können? bin ich jetzt gerade nicht mehr sicher wann sie das erste mal gegangen ist. aber dass sie dann überhaupt dort hinein gekommen ist das ist eigentlich das wichtigste gewesen. weil äh also das ist für so! eine entspannung gewesen. wir haben auch innerfamiliär wir ha- wir haben; ja ähm sie hat einen älteren bruder. der ist jetzt aus der schule. ist jetzt in die lehre gekommen. und bevor sie in den förderkurs gegangen ist die sind immer so aufeinander gewesen. massiv! also wir haben das manchmal fast nicht mehr ausgehalten. und das ist so weit gegangen dass wir in eine familientherapie gegangen sind. weil wir gesagt haben "wir können nicht mehr mit dem umgehen. das beeinträchtigt uns alle so." und in dieser familientherapie hat er dann auch einmal angesprochen ja eben mi- mit der barbara; er hat dann auch so zeichnungen gemacht und so. ob es dann in dieser richtung könnte sein dass, dass die beiden so aneinander ecken weil er! einfach gefunden hat dass der grosse bruder "du komm mir nicht zu nah. du kannst das nicht. du du musst dich da gar nicht, überhaupt daraus halten und äh das ist mein! thema und nicht deines."

I/ wieviel älter ist dann der bruder?

K/ er ist jahrgang achtundachtzig und sie ist einundneuzig.

I/ jawohl. also drei jahre.

K/ drei jahre. und das, wenn sie dann natürlich bei seinen themen mitgemacht hat;

I/ ja. hat er das nicht vertragen.

K/ nicht nicht nur schulische sachen. auch beim mitreden an anderen themen.

I/ familientisch oder so.

K/ ja.

I/ ja. er hat das nicht vertragen. hat sich abgrenzen wollen gegen die kleine schwester.

K/ oder er hat er hat den raum nicht bekommen. ich glaube fast es ist es ist mehr so. weil wenn sie hinsteht auch jetzt noch oder (K schmunzelt) dann steht sie hin und dann braucht sie den platz. es ist nicht arrogant es ist nichts. man spürt einfach dass sie den platz braucht.

I/ jawohl. sie beansprucht dann viel platz.

K/ sie beansprucht den platz. und das spürt man. und das hat er wahrscheinlich schlecht vertragen. weil ist erstgeborener und dann noch sohn. und dann kommt die kleine schwester und ja,

I/ und nimmt da soviel raum.

K/ und nimmt diesen raum einfach ein. wo er das gefühl gehabt hat + "das ist nicht dir." das stehe ihm zu.

I/ das stehe ihm zu. + ja. ist auch richtig.

K/ ja irgendwo es ist verständlich. ja aber wir konnten das ja nicht ändern. oder? das ist etwas wo wir nicht beeinflussen konnten dann.

I/ und Sie haben den eindruck ähm äh das hat damit zu tun gehabt dass sie dass sie schon weiter gewesen ist in der entwicklung? barbara.

K/ schon.

I/ dass sie, ja.

K/ schon oder auch eben mit dem raum einnehmen. durch das dass sie eben mitgeredet hat und halt auch schon viel wissen gehabt hat. und auch schulisch ist er halt nicht, nicht er hat nicht so „ring“ gelernt wie sie.

I/ jawohl hm

K/ und sie hat dann schnell halt äh können da auch noch ein bisschen etwas dazu geben.

I/ ja. ja. und die entspannung? wann ist dann diese entspannung gekommen?

K/ ja die ist eben w- wo sie in den förderkurs gegangen ist ist das, ja man kann fast sagen schlagartig irgendwie ist, hat sie das, hat sich ihre dominanz wahrscheinlich auch verlagert. sie hat sich dort eingesetzt. sie ist aufgegangen in dem in diesen themen dort. gefordert gewesen. und sie sind sich gar nicht mehr so begegnet.

I/ jawohl. ist das für Sie erstaunlich gewesen wo man festgestellt hat äh barbara ist da sehr begabt? ist das für Sie, überraschend gewesen?

K/ so vom kleinkind her? (K schmunzelt) ich weiss nicht. ein ein ja; nein eigentlich habe ich, ich habe es ja schon gewusst das sie; also ich habe; ja wie soll ich es sagen ich bei allen meinen kindern habe ich eigentlich versucht zum, zum einfach schauen wo sie stehen. und und mit ihnen schritte zu machen. also ja auch bei dem wo ich kaum

I/ hm sehr individuell geschaut.

K/ ja genau. und und irgendwie habe ich äh habe ich an diesen fortschritten einfach freude gehabt. und ja manchmal auch vielleicht von der schule her schon geschaut ja ist das schon möglich? oder kann es das schon? aber nicht eigentlich zum üben sondern einfach weil es mich wunder genommen hat. oder? aber nicht äh

I/ und da ist das ist das bei barbara anders gewesen? ist sie einfach immer ein bisschen weiter gewesen als das man es hätte erwarten dürfen.

K/ nein. das kann das kann man nicht sagen. also als baby, es ist zum beispiel auffällig also meine anderen kinder sind zu früh gelaufen. und sie ist als baby einfach immer gesessen. sie ist so wie ein richtiges „pflötschli“ gewesen. also wo sie auf die welt gekommen ist ist sie schon; also das ist jetzt nicht negativ aber ausgesehen, sie ist vier- vier kilo zweihundert gewesen.

I/ ja. also ein rechtes baby.

K/ ja. und und hat auch so ähm storchenbiss gehabt. und eigentlich nicht wirklich ein; oder hat fast fast geschielt dass es fast einen mongoloiden zug gehabt hat. also sie ja sie ist so wie ein „pflötschli“ einfach so ein bisschen mollig. und gar nicht; meine anderen kinder sind das nicht gewesen. oder? also die die zwei vorher nicht und das andere nachher nicht. aber das habe ich ja noch nicht gewusst. und dann ist sie immer gesessen und wir sind da viel unterwegs gewesen. also wir haben da in amerika gelebt. und ich habe mit den grösseren zwei dann immer so müssen in die preschool und so. und habe sie natürlich überall mitgenommen. und ich habe sie überall hinsetzen können und sie hat einfach geschaut. oder? sie ist dann nicht sehr aktiv gewesen. und auch nicht früh gelaufen eigentlich. einfach, sie hat es wahrscheinlich einfach aufgenommen.

I/ hm hm und dann bei der schule? hat man dort, haben Sie dort einen entwicklungsvorsprung gemerkt gehabt? oder den eindruck gehabt wo sie in die schule gekommen ist?

K/ sie konnte es einfach schnell. und teilweise schon gekonnt vorher. oder? aber nicht; eben ich habe ja nie ich habe auch keine zeit gehabt zum üben. also von dem her. ich habe da nicht schule gegeben.

I/ ja. also für Sie ist das eigentlich äh äh habe ich das richtig gehört ist es eigentlich erst thema geworden als es so schwierig geworden ist mit dem bruder? dann ist für Sie so so ein handlungsbedarf dagewesen? oder auch ein;

K/ nein die unzufriedenheit in der schule ist teilweise schon vorher auch gewesen.

I/ ist zum teil vorher gewesen.

K/ ja. aber ich habe das nicht mehr so gut im kopf muss ich ehrlich sagen.

I/ ja. ja.

K/ das weiss mein mann wahrscheinlich dann noch besser nehme ich an. aber das mit dem bruder das ist; aber wir sind ja nicht wegen äh wegen dem dann gegangen dass man das gefühl gehabt hat mit der barbara sei etwas nicht in ordnung. sondern was machen wir falsch dass das immer so streit gibt? oder? und aus diesem gespräch heraus ist dann das einmal aufgetaucht der gedanke. und dort habe ich; das weiss ich noch habe ich gesagt "ja ja nein also nicht nicht wahnsinnig. ich denke jetzt nicht dass wir;" also wir haben das nicht in betracht gezogen gehabt dort. dass sie dass sie zu den hochbegabten kindern gehört oder so.

I/ hm ist für Sie eigentlich /

K/ es ist im normalen rahmen. ja.

I/ ist mehr vom therapeut aus gekommen.

K/ ja.

I/ das haben Sie dort nicht in betracht gezogen?

K/ ja damals noch nicht. nein eigentlich; also ja nachher wo er das dann gesagt hat und wo es in der schule schwieriger gewesen ist ja wo sie dann auch nicht zufrieden gewesen ist dort damals ja. die lehrerin hat dann glaube ich auch einmal gesagt sie sei nicht sicher ob sie ihr gerecht werden könne mit,

I/ mit dem wo sie ihr kann;

K/ mit dem wo sie bietet. weil sie einfach immer fertig ist. und äh ja.

I/ was denken Sie ist äh; durch den förderkurs hat es sich entspannt haben Sie gesagt. was denken Sie was sind dort so die wichtigsten sachen gewesen dass es sich entspannen konnte für barbara? was hat dazu beigetragen?

K/ eben einerseits ist sicher d- ähm die beziehung zur lehrperson wo dort ganz! persönlich geprägt ist. und wesentlich an dieser beziehung dünkt es mich ist ist die gleiche ebene.

I/ das ernst nehmen?

K/ nicht nicht das gefälle. oder? "ich bin der lehrer." der steht da. "und du bist der schüler." der steht da.

I/ jawohl. das schätzt barbara,

K/ ja.

I/ wenn man sie ernst nimmt als person und nicht als kind.

K/ ja. also sie weiss sehr wohl dass sie zwölf ist, aber, ja in ihren gedanken will sie ernst genommen werden eigentlich. und das das ist im förderkurs so.

I/ ja.

K/ / und dann natürlich auch von den themen her. sie hat sich in etwas vertiefen können wo, ja einerseits ist es ja vorgegeben gewesen skryptologie das wäre ihr jetzt nicht gerade so eingefallen nehme ich an. und, es

ist eine herausforderung gewesen. wo wo sie wirklich eben, es hat sich dann dort hin kanalisiert um dort gut zu sein um dort mitzukommen um dort zu verstehen.

I/ hm also so spezielle themen wo sie so in die tiefe gehen konnte. hat sie das wirklich ausleben können.

K/ ja.

I/ ja. und die chemie in diesem fall die sehr gut gestimmt hat von der äh auf der gleichen ebene.

K/ ja. und ich denke auch die menschliche seite wo das eben, probleme die sie in der schule gehabt hatte dass die ernst genommen werden. also dass sie die diskutieren konnten dort. und auch das befinden! "wie geht's dir denn allgemein?" also das sie jedesmal! eigentlich bezug nehmen auf das.

I/ hm so das äh gefühlsmässige auch platz hat. das soziale platz hat.

K/ einen gefühlsmässigen einstieg und den braucht sie auch. ja.

Teil 2:

K/ (K schmunzelt) "weit überdurchschnittliche" ja ist noch schwierig um den durchschnitt zu kennen eigentlich. wenn man nicht gerade unter- äh mittelstufe unterrichtet. - -

I/ tun Sie doch von ihrer allgemeinen einschätzung her. als als mutter.

K/ - - - als mutter kann ich eigentlich eben, kann ich das schlecht schlecht abschätzen jetzt eigentlich. aber -
- die eher nicht. (K schmunzelt)

I/ sie wir- nicht so die motorikerin? immer noch nicht. (I lacht)

K/ sie sie ist ein „schussli“ einfach. oder? wenn sie etwas in die finger nimmt; eben.

I/ so ein bisschen etwas ungeschicktes?

K/ ja einfach manchmal ist sie dann so fahrig und

I/ ja.

K/ ja und dann fällt es halt gerne mal hinunter. dass sie schon ab und zu aufgezogen wird mit dem. (K schmunzelt)

I/ ah ja?

K/ zu hause bei uns jetzt. also nicht nicht böse aber äh ich meine etwas darf sie auch haben.

I/ (I lacht)

K/ sprachliche bega- begabung ist sich-; also in meinen äh; kann ich hinschreiben ausdrück einfach?

I/ ja das gehört natürlich dazu. ja. also einfach im mündlichen meinen Sie so?

K/ ja. so wie sie sich unterhält. und und ähm aufnimmt. ja. - und auch selb- selber aufnimmt was überhaupt der punkt ist. da da ist sie sehr früh gut gewesen.

I/ jawohl. was die leute meinen. so?

K/ ja. was überhaupt abläuft auch wenn es nicht ausgesprochen ist.

I/ ah ok. ja ja. geht dann schon in die richtung des sozialen. genau. ja.

K/ hm - - - - also ich kann es jetzt von den noten her einfach sagen. das äh wüsste ich jetzt einfach so. - - -
- ja /

I/ sonst machen Sie es einfach in der mitte /.

K/ ich tu es so.

I/ genau. das ist tipp topp. und da hinten habe ich noch mögliche schulschwierigkeiten.

K/ hm - - - - - "das kind hat feinmotorische schwierigkeiten seinen ideen ausdrück zu verleihen." -

I/ hm

K/ m- wie muss ich jetzt das verstehen?

I/ ähm, zum beispiel ähm dass der kopf schneller ist als die hand. also dass sie zum beispiel sachen im kopf weiss wie wie sie es schreiben will aber dann wirklich die umsetzung die motorik ist dann einfach schwierig.

K/ hm

I/ wie ist es für sie zum schreiben? oder in der handarbeit sie hat irgendwie ein konzept im kopf "so und so will ich es." und es geht dann wirklich rein motorisch nicht gut.

K/ hm

I/ das trifft nicht? + da habe ich nämlich noch gedacht geht nicht in das.

K/ das ist nicht, das nicht das geht nicht in das. + sie kann sehr! schön schreiben. sie sie kann koordiniert das zeug also das was sie im kopf hat bringt sie auf das papier. kann wunderschöne geschenkkarten machen und ja.

I/ hm

K/ - - - - ah das ist noch ein punkt gewesen wo wir vorher, wo ich vorher nicht angesprochen habe. sie sie ist ja auch ganz lange in bett hat sie das bett genässt. das ist auch noch dazu gekommen.

I/ jawohl. also was heisst ganz lang?

K/ ja bin in äh ende unterstufe eigentlich.

I/ hat es da einen moment gegeben wo das aufgehört hat? sind Sie

K/ nein es nicht ein moment gewesen. wir haben dann auch noch mit ähm mit tabletten probiert. weil es ist dann einfach mit den lager nicht mehr tragbar gewesen.

I/ jawohl. und sie dann auch nicht mehr gehen wollen? + hat sie dann so /

K/ nein das nicht einmal. +

I/ das nicht.

K/ nein das ist noch erstaunlich gewesen. aber es hat sie schon gestört. aber äh

I/ das ist auch klar das ist ja unangenehm. ja. äh aber das hat sich nachher unter-; ist das ein haben Sie da einen zusammenhang gesehen mit diesen, schwierigkeiten mit dem bruder? oder ist das nicht gleichzeitig gewesen?

K/ das das ist gleichzeitig gewesen. und aufgehört hat es eigentlich auch in diesem bereich dann wo sie in diesen förderkurs gehen konnte. also wirklich definitiv aufgehört. aber ähm, wir haben jetzt gesagt wir nehmen das letzte also so, das letzte halbe jahr und da stimmt es jetzt ja nicht mehr eigentlich. oder?

I/ ja die wegen dem psychosomatischen?

K/ ja. dann würd- würde ich jetzt da "trifft nicht zu" oder? was würden Sie jetzt da? (K schmunzelt) also eben im moment ja so jetzt die letzt- das letzte halbe jahr ja nicht mehr. oder?

I/ ja. das letzte halbe jahr nicht mehr. hat sich das dann äh schnell verbessert mit dem förderkurs? eben jetzt zum beispiel das bett nassen. oder hat sie das auch noch darin hinein getragen?

K/ sie hat sie hat es schon noch darin hinein getragen einfach. aber je länger je weniger einfach.

I/ ja.

K/ ja. mein weiss ja nicht wirklich! ob da ein zusammenhang besteht eigentlich. hat mir auch die ärztin gesagt. oder?

I/ klar. hm aber trotzdem äh medizinisch ist es abgeklärt worden? + also rein organisch?

K/ also das ist; ja. ja. +

I/ dann würde ich "nein" oder das ist ja jetzt auf dem band.

K/ "trifft nicht zu".

I/ (I schmunzelt)

K/ - - - - "bereich des lernens" kenntnis erweiterung. dass sie effektiv dazu gelernt hat? oder oder einfach wie sie lernt? oder

I/ es ist eigentlich beides gemeint. jaja das ist natürlich richtig. ähm - - die technik gehört natürlich hinein gerade in diesem alter.

K/ hm

I/ müssen Sie es unterscheiden? oder (K schmunzelt)

K/ ja.

I/ gibt es unterschiede für Sie?

K/ also was sie effektiv gelernt hat, das übliche was sie halt lernen musste und vom lernen her, sie hat gelernt wie immer eigentlich. also eben sehr gut eigentlich. oder? Ich weiss jetzt nicht. (K schmunzelt)

I/ also von der lerntechnik her, dass da gar nicht

K/ ja hat sie eigentlich kein problem auch.

I/ hat sie keine probleme?

K/ nein.

I/ ja. und das and- die anderen sachen sind einfach gut gegangen?

K/ ja. verhalten - ja da kommt es jetzt einfach ja da kommt jetzt die pubertät auch noch ins spiel. oder? wo s- je- wo ich jetzt im moment wieder, also wo sie mit mir und ich mit ihr relativ fest anecke. aber ich denke nicht dass das direkt mit der schule zu tun hat. sondern,

I/ sondern mehr einfach von der entwicklung her.

K/ mehr einfach von der entwicklung her.

I/ ja. Sie können es auch irgendwo dazwischen machen wenn es ihnen, wenn Sie finden + Sie können /

K/ ha dann tu ich es da "leichte fortschritte". + ich denke oder das ist etwa treffend.

I/ hm so quasi im

K/ tu ich es da auch so.

I/ im normalen rahmen. auch so wie man es etwa erwartet?

K/ "bereich des wohlbefindens" - - - - mh das ist fast eher da nicht nicht wirklich eine veränderung. / ja.

I/ gut. merci vielmal.

K/ bitte.

I/ hat es für Sie äh oder für barbara mehr für barbara eigentlich in dem moment wo man so ein bisschen, gewusst! es hat ja einmal eine abklärung gegeben nehme ich an bevor sie in den förderkurs gekommen ist. wo man so ein bisschen gewusst hat barbara ist dort wirklich in diesen und diesen bereichen sehr begabt. haben Sie den eindruck das ist für barbara eine veränderung gewesen? hat man gemerkt da ist eine

erleichterung? oder irgendetwas wo sie befreit? oder hat es da ö- eine merkliche veränderung gegeben, für sie?

K/ ja. - - auf die eine seite hat es sie glaube ich schon befreit. weil sie einfach ja weil sie dann das ventil bekommen hat.

I/ ja. mehr die massnahme dann?

K/ die massnahme. die massnahme. aber das andere, sie hat sofort gewusst sie will nicht das wort nur schon förderkurs und hochbegabung und so sachen sie hat für sich genau gewusst "das will ich gar nicht sagen, weil sonst da- das ist schlecht akzeptiert. und man wird als überheblich interpretiert." und so. sie hat, I/ streberin und so.

K/ genau. sie hat das lieber wollen eigentlich gar nicht so gesagt haben. also sie hat eher ein dilemma gehabt dann mit dem.

I/ jawohl ja. und sie als familie?

K/ ich habe es noch spannend gefunden eigentlich. oder? (K schmunzelt) also mit dem k- konfrontiert zu sein. jetzt ich persönlich wieder. für uns als familie ist es eigentlich kein problem gewesen. also auch der bruder hat dann eigentlich, kein problem mehr gehabt dann mit dem.

I/ ist dann fast einfacher gewesen für den bruder + wo man es wo man das kind ein bisschen benennen konnte.

K/ es ist einfacher gewesen für ihn. ja. ja + und die andere schwester die ist, ähm also die haben auch darüber geredet und wir haben am familientisch darüber geredet. sie ist auch sehr begabt. der unterschied zu; ich weiss nicht wa- man bei dem, was der unterschied zu hochbegabtem macht. oder? weil notenmässig drückt sich das jetzt bei mir eigentlich fast im gleichen rahmen aus bei der schwester.

I/ jawohl. hm

K/ aber sie hat kein problem. sie ist einfach, sie geht in die schule. es geht ihr gut. und sie hat dann immer gesagt also die schwester "ich mach das was gefragt ist in der schule. dann kann ich nämlich nebenzu noch dieses und jenes machen." und die ist fünf tage in der woche reiten gegangen und so sachen. ähm "das ist gefragt und das mach ich." und der barbara hat das nicht gereicht. einfach nur das machen was äh gefragt ist. und das haben die miteinander abgesprochen und und haben verständnis eigentlich füreinander für die verschiedenen sichtweisen.

I/ jawohl. also bei barbara ist wie das was die schule eigentlich bieten konnte, ähm ist ihr das zu wenig gewesen und hat so ein bisschen das unwohlsein hervorgerufen. und die schwester geht mit dieser sache ein bisschen anders um. die verlagert ihre interessen so verlagern in die freizeit und es ist ihr dann wohl.

K/ ja. "ist ja toll wenn ich nicht mehr machen muss für die schule. + das muss man halt und dann habe ich zeit." oder?

I/ da habe ich zeit. + genau.

K/ genau. und es /

I/ und barbara konnte das nicht gut integrieren? sie hat dann eher, eben noch etwas mehr machen wollen in! der schule. so?

K/ ja. sie konnte das nicht einfach ablegen und sagen "ja das ist das was gefragt ist. und dann habe ich es ja gemacht." oder? das ist einfach nicht nicht das gewesen.

I/ so wollte daran bleiben eigentlich. so ein bisschen das ehrgeizige /.

K/ ja. und wirklich, es muss einen sinn machen und eine herausforderung sein.

I/ richtig anspruchsvoll?

K/ j-ja eigentlich schon ja.

I/ ja. also auch für die lehrperson natürlich.

K/ und für uns als eltern ist sie insofern eine herausforderung eben in es ist natürlich wenn sie im sozialen bereich wirklich weit ist und das ist sie. eben zwischenmenschliche sachen spürt sie sehr gut. sie kann auch Gespräche zwischen erwachsenen kann sie auf den punkt bringen. sie kann auch; ich habe gerade wieder gestaunt ähm am wochenende sind wir sind wir bei verwandten gewesen weil ein kindergeburtstag stattgefunden hat und dort sind drei, drei familien vier familien dann vereint gewesen. und da hat es drei männer dabei die sehr dominant auftreten auch und ihre meinung ganz prägnant vertreten. aber sie sie kann hinstehen und und mit denen diskutieren und es schüchtert sie nicht ein. und das finde ich einfach toll, also

I/ ja. also sie ist das sehr selbstbewusst.

K/ ja sie ist sehr selbstbewusst. ob sie das innerlich immer ist, das ist eine andere sache. aber sie kann hinstehen und,

I/ sie zeigt es.

K/ und sie sie sagt was sie denkt und wenn sie nicht ankommt mit dem. und das ja i- so also mich freut das als mutter natürlich.

I/ ja. es wirkt dann äh sehr reif. eben vielleicht ist die unsicherheit schon noch irgendwo aber sie merkt es noch nicht.

K/ sicher ja. und ich finde es auch ich finde es auch eine eigenschaft die natürlich wichtig ist das man das kann.

I/ jawohl. wirkt sie dann älter? würden Sie sagen so dann erzählt oder wenn sie so am diskutieren ist? oder hat man das gefühl das mädchen ist schon eine zwölfjährige?

K/ m- man merkt ihr die zwölfjährige schon auch an. ja. das stimmt. aber, die wortwahl die ausdrucksweise da wirkt sie manchmal schon älter. da, ja /.

I/ hm.

Teil 3:

I/ Rollenverhalten: von den kreuzchen her würde das heissen für Sie dass für Sie dass Sie den eindruck haben dass Sie sei das laufe in ordnung. oder? so was mit der rolle zu tun hat. und die barbara und ihr mann den eindruck haben manchmal da erwartet man vielleicht zu viel oder zu hohe erwartungen oder zu niedrige oder einfach dass es dort nicht ganz so, läuft.

K/ hm

I/ autonomiestrebungen:

K/ (K schmunzelt) da klafft es jetzt ziemlich weit auseinander bei teilnen.

I/ ja. ja genau.

K/ also ich habe es schon verglichen gehabt wo wir es geschrieben haben. (K schmunzelt)

I/ und Sie den eindruck das ist äh

K/ nein ich äh wir haben es nicht miteinander gemacht. aber ich habe nachher geschaut; also wir haben von einander geschaut was wir geschrieben haben. barbara hat es zwar nicht so gerne haben. aber dann haben wir trotzdem. (K schmunzelt)

I/ jawohl. ja.

K/ ja es ist noch, ist noch interessant ja.

I/ gut jetzt vielleicht noch zwei drei sachen was ich da sehe daraus. ähm was sicher auffällt ist ähm bei der von der barbara her dass auf der gefühlsebene dass da sie das stark einschätzt. so sich getragen fühlen oder so auf der gefühlsebene sich wohlfühlt in der familie. und dann so kontrolle das ist ja in der pubertät nicht so selbstverständlich also das gefühl nicht dass sie nicht zuviel kontrolliert wird aber auch nicht zu wenig. dass es ihr da sehr wohl ist. dass findet das „händelt“ sie gut.

K/ hm

I/ und dann so was man ähm wichtig findet und was man ähm so für haltungen und so das könnte natürlich ausdruck von der pubertät sein das man findet jetzt muss man nicht immer gleicher meinung sein wie die eltern. oder?

K/ hm

I/ sondern im gegenteil, man darf auch ein bisschen andere haltungen haben.

K/ hm das würde wahrscheinlich jetzt das kann ich mir schon vorstellen das jetzt das auch wieder anders wäre. weil jetzt wo sie gerade sehr stark mit der schwester zusammenpannt auch und die bricht aus wo sie kann.

I/ ja.

K/ dass hat der punkt äh ein thema ist dauernd jetzt.

I/ der dauernd thema.

K/ es hat hängt auch mit mit werte und normen dann zusammen. oder? wie lang geht man mit boys in den ausgang? und was kann man alles sich erlauben dort? und so weiter. dass dass,

I/ genau. das sind so,

K/ spielt ineinander hinein.

I/ jawohl. wo sie jetzt da in der pubertät wo man spüren würde + wenn Sie es jetzt ausfüllen würden.

K/ hm wo uns wahrscheinlich dieser bereich wieder anders ausfallen würde.

I/ jawohl ja. und was sonst noch auffällt generell dass ihr mann da tiefer äh tiefer eingeschätzt hat. ähm, vor allem so, rolle kommunikation also wie wird geredet? hat man den eindruck es läuft gut? und so wachstumsfördernde beziehungen autonomiestrebungen. dass da manchmal so hemmungen herum sind aus seiner sicht.

K/ hm

I/ und bei ihnen sehr so /

K/ das ist noch lustig. weil mein mann ist natürlich eben / hauptsächlich abwesend. oder? jetzt währ- ich sage jetzt einmal während der erziehungszeit. er äh er geht um halb sieben am morgen aus dem haus. kommt am abend am besten fall um halb sieben heim. manchmal später manchmal ist er im ausland. er ist sehr ein engagierter vater. gar nichts äh gegen äh seine rolle die er nicht ausfüllt oder irgend etwas. aber

rein zeitlich oder? verpasst er natürlich ganz viel wo wo läuft wo er gar nicht ka- mitbekommt. das das ist vielleicht auch ein ausdruck von dem kann ich mir noch vorstellen. oder? also,

I/ er sieht ganz viel weniger.

K/ er sieht viel weniger. es sieht es vielleicht mehr aus seiner warte aus. und ja jetzt auch zum beispiel ausgeschlossen sein denke ich in der kommunikation. eben wenn er nach hause kommt ist ja alles schon gelaufen. und er wird besten falls hinten drein dann informiert noch oder so. oder?

I/ ja. ja. dass so sachen auch könnten mitspielen. wo dann auch noch schwierig sind.

K/ ja genau. wo ich mir jetzt vorstellen könnte dass das ähm einen einfluss hat. aber,

I/ hm hm ja.

K/ hm und sonst muss sie sich muss sie sich ja in dem fall in einem rechten spannungsfeld drinnen da (K schmunzelt) bewegen da die barbara. oder? also jetzt von unseren verständnissen her.

I/ hm

K/ also wir sind gar nicht irgendwie eine linie.

I/ nein. wobei das ist äh praktisch nie. (I schmunzelt) eine linie. das ist sehr selten. aber haben Sie manchmal den eindruck das ist für Sie manchmal ein bisschen ein spannungsfeld? einfach weil ihr mann bekommt nicht so viel mit. das ist ja ganz klar.

K/ ja das ist es. das ist ganz klar.

I/ und es sind auch vier kinder. oder? da läuft natürlich wahnsinnig viel der ganze tag und so.

K/ ja. und die äh möglichkeit um das wirklich zu ändern also um daran zu arbeiten sind einfach gering rein einfach weil er so absorbiert ist, zeitlich.

I/ ja.

K/ ja. (K schmunzelt)

I/ schauen wir doch noch die zweierbeziehungen an. das ist äh ihre einschätzung gegenüber der barbara. barbara gegenüber von ihnen. da schlägt jetzt die kontrolle ganz anders aus. (I schmunzelt)

K/ also das ist ihre?

I/ nein. das ist von ihnen.

K/ das ist meine gewesen.

I/ ja genau. also das ist ja allgemein auf die familie und da haben Sie anscheinend die sagen wir jetzt einmal die pubertätsgeschichte oder dass man wirklich ein bisschen schauen muss was da passiert ähm ja dass das manchmal schwierig ist. oder?

K/ ja.

I/ dass man sie muss kontrollieren weil es sonst irgendwie sich wie (I schmunzelt) ja nicht so in diesem sinn kommt wie Sie es äh würden erwarten.

K/ ja. weil äh weil sie relativ selbstständig jetzt auch jetzt gerade die barbara in i-

I/ fordert.

K/ sie fordert. sie plant ihren tag. und ähm die anderen können dann schauen. sie weiss schon was sie zu tun hat und sie macht auch das was sie für wichtig findet. aber dass es dann noch ins team hineinpasst irgendwie dass muss + man dann auch mit der kontrolle ein bisschen schauen.

I/ das müssen Sie dann kontrollieren?

K/ ja.

I/ das ist äh ihr mann gegenüber von barbara und umgekehrt die beiden sind von der barbara. die einschätzungen;

K/ - - und der ausschlag ist das bei der kontrolle. sonst ist es relativ im selben,

I/ das ist; genau. das ist sehr ähm

K/ sehr nah eigentlich.

I/ sehr nahe genau. und sehr äh positive. und das kontrolle das ist denke ich schon eigentlich häufig in der pubertät ist das ein wichtiges thema. das sieht man auch bei ihrem mann das wichtigste thema, gegenüber von der barbara. das sieht eigentlich ganz ähnlich aus. oder? sehr moderat und dann da einfach dass dass manchmal diese kontrolle da sein muss.

K/ hm

I/ und von ihnen her was man vielleicht noch sieht. das wäre noch so ein punkt äh das wo auf der gefühlsebene eine starke eine starke beziehung wo sie einschätzt zu ihrem vater.

K/ hm

I/ das sind die beiden gefühlsskalen. und sich viel weniger kontrolliert fühlt von ihrem vater.

K/ als von mir?

I/ ja.

K/ ja das das nehme ich an. (K schmunzelt)

I/ ja ja das ist irgendwie klar.

K/ das was ich gesagt habe spricht genau wieder,

I/ genau.

K/ das an. oder?

I/ ja dass äh, dass einfach; und das ist für sie positiv. oder? das erlebt sie natürlich als gut. und so emotional ist das würden Sie das auch so sagen dass Sie doch ein, dass Sie

K/ das ist noch erstaunlich ja. das erstaunt mich jetzt. was hat sie dann was hat sie gegenüber mir;

I/ das ist äh das sind diese zwei skalen.

K/ die die beiden. ja.

I/ genau. das sind diese beiden von „e“ und „ab“. wo also die ist ja auch sehr hoch die ist ja auch da in der obersten, ähm ja. und die ist da. die sind einfach beide sehr hoch bei ihrem mann. überhaupt ist das natürlich da alles sehr hoch auch.

K/ (K schmunzelt) es ist noch lust- ja das finde ich jetzt noch lustig weil eben weil er ja eigentlich so so viel äh er ist relativ viel weg und redet wenig. er redet wirklich! wenig. also sie müssen ihn eher immer anstossen wenn sie etwas von ihm wollen. aber er er tut nicht äh er sucht nicht unbedingt immer das gespräch mit ihnen. also es ist meisten! so dass die kinder ihn wirklich recht anstossen müssen dass er sich vom computer lösen kann oder dass er mit ihnen dies und das andere macht. er macht es dann gerne und äh nicht widerwillig oder so aber,

I/ aber es ist mehr so dass die kinder ihn holen müssen.

K/ ja. und und er redet nicht wahnsinnig eben nicht wahnsinnig viel eigentlich. er ist wirklich sehr ein ruhiger. (K schmunzelt)

I/ ja. ja. und also so wie das mindestens barbara einschätzt ist ist scheint sie das doch zu schätzen.

K/ ist doch äh; ja.

I/ also emotional das ist natürlich das eine. das emotionale ein bisschen und das andere auch es bietet natürlich weniger angriffsfläche in diesem fall.

K/ auf jeden fall.

I/ wo sie aber äh wo für sie aber dann positive ausschläge hat. das ist dann mit ihnen. hat sie viel mehr die möglichkeit auch sich ein bisschen;

K/ ja. wir reiben sicher mehr aneinander das ist schon so ja. (K schmunzelt)

I/ rein zeitlich bedingt natürlich. ganz klar.

K/ ja auch. ja nicht nur! zeitlich. ich denke auch weil i- weil ich klar von mir aus mehr forderungen bringe als als jetzt mein mann.

I/ ja. hm ja.

K/ ja.

I/ und dann ist es sicher auch noch das thema ähm so ein bisschen abgrenzungen gegenüber von der mutter wo jetzt langsam kommt. oder?

K/ ja.

I/ wo ähm auch wichtig ist. dass sie da so ein bisschen ihre position bezieht.

K/ ja. das fängt jetzt stark an. eine weile lang hat sie also wirklich auch gegenüber der schwester hat sie immer meine position eigentlich ergriffen und jetzt hat das völlig gekehrt. oder?

I/ jetzt ist sie bei der schwester.

K/ jetzt ist sie bei der schwester. und ich denke für ihre entwicklung ist es gesünder als als auf meiner seite zu stehen. aber es ist es ist manchmal schwierig.

I/ auseinandersetzungen?

K/ ja.

I/ ja. ja. ich denke das ist ein teil von der; ja.

K/ ja. - ich kann leben mit dem. (K schmunzelt)

I/ (I schmunzelt) ähm haben Sie den eindruck so das sind sachen können Sie etwas damit anfangen? oder sind da sind sachen wo Sie auch denken "ja-a so irgendwie, ist das glaube ich nicht unsere familie wo man sieht". (I schmunzelt)

K/ - - doch es ist ja ei- eine grundübereinstimmung ist irgendwo schon da. oder? das dünkt es mich. und das empfinde ich auch so.

I/ ja.

K/ also auch mit diesen ausschlägen. oder? das kann ich,

I/ Sie sind da mich dünkt es, auch in diesen zweierbeziehungen kommen klar kommt klar das thema pubertät hervor. oder?

K/ hm

I/ wo auch normal ist dass man dort äh, ja auseinandersetzungen hat und gewisse sachen dann halt mühsam sind. oder? weil man muss den finger darauf haben.

K/ ja.

I/ ja. - gut. und das ist natürlich in diesem alter kann sich es auch relativ stark verändern so in einem halben jahr und dann in üb- oberstufenübertritt dass dass bewegt einiges. oder?

K/ hm

I/ allenfalls würde es jetzt wirklich schon ein bisschen anders aussehen bei der barbara. oder? /

K/ es könnte ja ähm diese ausschläge könnten ja auch unten durch gehen oder?

I/ ja.

K/ dass man die wirklich als als negativ empfindet und von dem muss man sagen bin ich ja froh ist es verläuft es so. oder? also,

I/ ja ja. auf den fall. da gibt es kurven wo die sind da unten. (I lacht) also die sind dann äh es ist ja sehr äh moderat eigentlich. sehr eine positive einschätzung. oder? /

K/ hm dünkt mich auch und wenn das übereinstimmt finde ich das ja eigentlich ist es ja gut. oder? (K schmunzelt) also jetzt für unsere familie. oder?

I/ natürlich.

K/ ja.

Teil 4:

I/ sind Sie dann in der primarschule selber noch tätig?

K/ ja.

I/ als primarlehrerin?

K/ unterstufe ja.

I/ unterstufe ja.

K/ als mutter. ja das ist noch ich habe ich habe so jetzt da habe ich ganz verschiedene natürlich als lehrerin, wenn ich es jetzt als lehrerin anschau oder ob ich das als, kindheitserinnerung (K schmunzelt)

I/ ja. probieren Sie es mit allem aber mit allem,

K/ (K schmunzelt) das ist noch schwierig ja.

I/ es spielt eigentlich auch jeweils alles hinein.

K/ also erster schultag. den habe ich als sehr positiv empfunden und für meine kinder eigentlich auch. also das ist, ist eigentlich das bild ist jetzt für mich eher so wir stehen draussen und wir können nicht hinein, also wir sind noch nicht dabei. aber i- ich habe es nie so empfunden. aber der ausdruck vom bild ist ein bisschen so.

I/ jawohl. aber für Sie ist es immer äh, + etwas freudiges gewesen?

K/ positives + ja. also sowohl für mich als lehrerin und als, mit meinen kindern.

I/ was ist notwendig äh von ihnen gewesen als mutter dass das die kinder so freudig konnten, dass das für die kinder auch gut gewesen ist?

K/ ja dass sie wissen für was dass sie in die schule gehen eigentlich. dass das etwas erstrebenswertes ist das was man dort äh + mitbekommt.

I/ mitbekommt ja. + also so ein bisschen das sinnhafte ihnen ihnen schmackhaft machen.

K/ und auch ein bisschen lust macht ein stück weit, auf schule.

I/ hm

K/ (K schmunzelt) also da wo sie so engagiert am diskutieren sind.

I/ das ist angenehm?

K/ das ist angenehm.

I/ hm das angenehme da;

K/ ou darf ich es durcheinander machen?

I/ ja auf jeden fall auf jeden fall. also die diskussion dass sie da dabei sind.

K/ hm also sie so vom ausdruck her sie kümmern sich wirklich um das was sie vor sich haben. sie diskutieren das und und dementsprechend können sie ja ihre eigene meinung bringen. und und sind auch gefordert. also, das finde ich eine gute situation von dem her.

I/ hm sachbezogen aber eine herausforderung weil sie ihre eigenen meinungen da müssen, äh vertreten oder finden oder so.

K/ ja. aber sie sind nicht am blödeln sondern sie machen wirklich das was sie was sie sollten.

I/ hm

K/ / also gut die da das ist klar also das; die aggression in der schule also,

I/ ist unangenehm?

K/ ist unangenehm. ist sowieso ist schwierig zum umgehen eigentlich sowieso auch.

I/ hm was ist äh was ist da für die lehrerinnen was ist ihnen wichtig im umgang mit aggressionen? jetzt als mutter dass die lehrerinnen machen würden? oder ähm allenfalls jeweils nicht gemacht haben in ihren erfahrungen? was erwarten Sie?

K/ (K schmunzelt) dementsprechend muss ich sie auch machen jetzt oder?

I/ jetzt als lehrerin genau.

K/ also ich denke man kann die aggression nicht unterdrücken. man muss sie thematisieren was ähm was macht die aggression aus? und ich merke jetzt einfach von meinen kinder her wieder dass man gewisse aggressionen wie, man kann es thematisieren aber das kind bleibt dieses kind. äh,

I/ hm es gehört irgendwie dazu.

K/ es gehört dazu. es ist in dieser klasse. ich denke manchmal wir als erwachsene wenn ich jemand wirklich nicht riechen mag und der nervt mich so dann gehe ich halt nicht mit ihm irgendwo hin. aber die armen kinder müssen tag für tag neben den hocken wenn es halt wirklich, sie sind gezwungen. oder?

I/ jawohl. was aber würde das heissen dass Sie ja von der lehrerin also auch gewisse toleranz erwarten dass man die kinder halt dann auch annimmt mit ihren vorlieben und abneigungen. dass man das auch genug ernst nimmt wenn halt jemand irgendwie;

K/ wobei eben ich denke ei- ei- eine lösung die wirklich dann auf alle seiten wirklich verhält und gerecht ist, äh es ist einfach extrem schwierig. oder? auch es das abgelehnte kind ist ja in einer schwierigen position. und,

I/ abe- höre ich da dass Sie manchmal den eindruck haben das ist fast äh ähm dass da fast zu viel verlangt wird von den kindern? im bezug auf äh ähm toleranz und umgang miteinander? dass das fast ein äh auch fast nicht möglich ist weil die menschen eigentlich gar nicht so sind?

K/ - doch möglich ist es schon. ich denke einfach die schule ist eine besondere situation. sie müssen ja lernen dass wenn sie auch jemand nicht mögen dass sie korrekt sind gegenüber dem.

I/ jawohl einen umgang finden damit.

K/ einen umgang finden und halt eine distanz einhalten wo ja,

I/ + die für sie angenehm ist.

K/ die für sie angenehm ist. + jetzt in der schule wo man sich ja nicht ausweichen kann weil man halt eben gehen muss äh ist das schon noch speziell. eben man ist dem anderen ja auch ausgeliefert. wenn ein kind eben halt zum beispiel immer immer wieder einem blöd anmacht oder boxt oder beim vorbeigehen. und dann muss man immer wieder damit umgehen und der nervt einem schon lange. am liebsten will ich dann auch nicht dass der da ist. oder? (K schmunzelt) weil der immer wieder das macht. und das das höre ich jetzt bei meiner kleinen tochter eben teilweise auch. und dann probiert sie es wieder,

I/ dann nervt es sie wieder.

K/ dann kommt diese situation wieder. und dann kommt das nächste mal probieren. aber wenn sie wählen könnte würde sie eigentlich am liebsten nicht, also will sie distanz von diesem kind. nur distanz. oder?

I/ jawohl.

K/ aber sie muss immer wieder in die schule und das kind sucht sie auch immer wieder. es ist noch, schwierig.

I/ sehr äh anspruchsvoll.

K/ ja doch ich finde. und eben als lehrerin damit umgehen eineinweg.

I/ hm

K/ hm das ist negativ.

I/ das ist unangenehm?

K/ hm die da meinen Sie? (K schmunzelt) ja die ist, sieht ein bisschen sehr distanziert aus ist so, ist so die übliche schulsituation "wer weiss es?" und so das finde ich jetzt auch nicht unbedingt positiv. also, aber er muss! nicht negativ sein. aber äh

I/ so ein bisschen: zwiespältig?

K/ es ist zwiespältig. es kann gut sein einmal aber, aber wenn das schule! heisst dann finde ich es nicht gut.

I/ was heisst das? wer weiss es? äh also dass das einfach um wissen! äh geht. wer ist da der beste? oder was klingt da an bei ihnen? was ist so das übliche? was,

K/ ja wissen abfragen.

I/ ja.

K/ und das ist für mich eigentlich nicht das was,

I/ gute schule wirklich ausmacht.

K/ nein nicht wirklich. also einfach nur reproduzieren und und dann eben auch vielmals da ist jetzt da steht ja jetzt ein kind vorne vielleicht hat es derjenige die nicht gewusst. oder? und dann wer weiss es dann? und so. und dann mit dieser distanz da kann man im kreis jetzt vielleicht eher so, äh und dann ist es nicht so "ou ich habe es nicht gewusst".

I/ also so auch ein bisschen das blossstellen und so das unangenehme.

K/ ja. ist so eher als, als jetzt so.

I/ ja hm

K/ das ist das anteil nehmen vom lehrer an der arbeit vom; also ich sehe das als positiv eigentlich.

I/ hm dass er sich kümmert um das was die kinder machen.

K/ ja. er kümmert; und auch im im persönlichen umgang mit dem einzelnen schüler.

I/ hm

K/ da eigentlich auch.

I/ ja.

K/ auch wenn das schwierig ist so die ersten häckelten und so.

I/ ja. aber dass auch also die beziehung zwischen lehrperson und;

K/ ja ja die nahe beziehung die ist auch. eigentlich, also man weiss das ja nicht aber jetzt von da, + würde man es interpretieren. ja.

I/ wirkt jetzt einfach so. hm +

K/ den haben wir gesagt eher positiv so. der lehrer sitzt zwar auf dem stuhl und die schüler am boden. aber ich kann zum beispiel auch keinen schneidersitz und ich muss auch aufs stühlchen sitzen und / (K schmunzelt)

I/ also auch rein ähm

K/ so praktisch halt.

I/ praktisch genau. ja. aber von der; das angenehme daran ist dass äh die kreisform haben Sie vorher gesagt gehabt.

K/ ja. das dünkt mich jetzt eher negativ weil ich habe so das gefühl dieser schüler ist ein bisschen am ausklinken. und von dem her würde ich den jetzt eher da hin tun. weil es ist unangenehm als lehrer /.

I/ was denk- äh wa-

K/ es ist auch von den schülern unangenehm. also es ist so; und das will man ja eigentlich nicht und muss das halt.

I/ ja. was wäre da notwendig von der lehrerin? wo man jetzt da?

K/ dass sie ihn aktiv miteinbezieht. in diesem moment wo sie merkt sie merkt dass er hinausfällt. dass sie ihn fordert.

I/ wieder versucht hinein zu holen? wenn er sich ausklinkt.

K/ wieder versucht hinein zu holen ja.

I/ denken Sie barbara kennt diese situation?

K/ - - (K schmunzelt) ich weiss nicht.

I/ sich ausklinken?

K/ ausklinken wird sie eben in dem moment wo die x-te wiederholung kommt die sie kennt. ich weiss nicht ob sie dann so dasitzt. also,

I/ aber dass sie sich dort vielleicht manchmal ausgeklinkt hat?

K/ vielleicht schon ja. ja. - - - so auf den ersten blick wirkt es da so ein bisschen chaotisch. (K schmunzelt) also jeder macht irgend etwas.

I/ ja.

K/ - - aber eigentlich scheinen alle zufrieden beschäftigt zu sein mit etwas also ich finde das jetzt auch eher positiv.

I/ jawohl. also so, von der stimmung her positiv und andererseits äh alle sind irgend etwas am tun.

K/ ja. sie sind da konzentriert an etwas dran. ja ausser einer der schaut grad umgher aber

I/ gibt es grenzen von dem? das ist in der schule irgendwie. gibt es grenzen für Sie?

K/ ja die lautstärke ist für mich eine grenze. also das es ist für mich persönlich ab einem gewissen pegel finde ich, wo also vielleicht unterstufe wo sie einfach nur noch geräusche machen dass geräusche gemacht sind. also das finde ich nicht mehr förderlich. aber wenn sie sich leise unterhalten und jetzt so eine situation ja das ist für mich in ordnung.

I/ jawohl. hm wenn alle konzentriert an etwas sind und eigentlich zufrieden.

K/ / dann muss man halt noch irgend eine information haben aber wenn einer dann irgend im zeichnen irgendwie, einfach pfeift und der andere macht immer "muh muh" vor sich hin und äh so das finde ich dann nicht, nicht mehr förderlich. einfach das ganze nicht. also sonst eben positiv.

I/ das ist, die letzte.

K/ äh das mitgefühl und und ähm einander helfen das finde ich positiv. aber vorausgegangen ist wahrscheinlich etwas anderes. und das weiss ich nicht. oder? (K schmunzelt) also rein dass sich ähm dass kinder dort hin kommen dass sie einander so unterstützen das finde ich positiv.

I/ jawohl.

K/ also es hat eigentlich nicht so viele, negative.

I/ (I schmunzelt) ah Sie haben sie jetzt da schön separiert genau. gut.

Transkriptionsprotokoll***Transkriptionskopf***

Projekt: Nationalfondsprojekt «Erziehung und Bildung hochbegabter Kinder und Jugendlicher», Teilbereich Familie

Name des Transkripts: 3131va

Datum der Aufnahme: 26.09.2003

Teilnehmende: Irène Hüsler I/
Vater K/

Gesprächstyp: halbstrukturiertes Interview

Angaben zu Auffälligkeiten der Sprechenden:
keine Auffälligkeiten

Angaben zu sonstigen Auffälligkeiten:
keine Auffälligkeiten

Name der Transkribentin: Simone Schoch

Datum der Transkription: 05.01.2004

Datum des Kontrollhörens: 08.01.2004

Gesprächstranskript

I/ die barbara hat ja den förderkurs beanspruchen können. jetzt ist sie schon in der oberstufe habe ich gehört. also jetzt ist das bereits wieder vorbei. was hat aus ihrer perspektive dazu geführt dass sie das an- dass sie das angebot in anspruch nehmen konnte?

K/ also sie ist schon im kindergarten sehr unzufrieden gewesen. ist immer mit einer stinklaune nach hause gekommen. dann haben wir sie abklären lassen. haben sie ein jahr früher eingeschult. und in der in der schule ist das, sehr bald auch wieder aufgetreten. also ist unzufrieden gewesen. hat keine lust gehabt in der schule. es ist ihr einfach langweilig gewesen.

I/ jawohl. hat sie dann die erste klasse; ist sie dann direkt in die zweite klasse gegangen? + oder ist sie einfach ein jahr früher?

K/ nein wir haben sie ein jahr früher + ein jahr früher zum kindergarten herausgenommen. statt zwei jahren ist sie nur ein jahr in den kindergarten gewesen.

I/ ja. also ist sie eigentlich jünger gewesen, dann dort? oder? sie ist nicht zu spät in den kindergarten? + sondern sie ist ein jahr früher gewesen?

K/ nein. sie ist normal in den kindergarten gegangen. + einfach ein jahr früher heraus dann.

I/ konnte sie dann schon lesen, trotz dem vorzeitigen einschulen? oder hat sie;

K/ uff das weiss ich gar nicht mehr so genau. ich glaube ein bisschen lesen konnte sie schon. doch. aber sie;

I/ und wie lange ist es dann gegangen dass es ihr wieder langweilig geworden ist?

K/ ja das ist sehr schnell gegangen. sehr schnell. sie konnte sich dann aufregen wenn, wenn äh die lehrerin irgendeinen stoff zweimal erklären musste dass alle begriffen haben. und sie hat es halt schon begriffen und hat dann wieder däumchen gedreht. und äh ja das hat ihr auf den geist gegeben. und das das hat man dann zu hause stark gemerkt.

I/ ja. hat man es auch in der schule gemerkt? was denken Sie? wenn Sie jetzt da hineinschauen gekonnt hätten?

K/ also aus den, aus den lehrergesprächen heraus hat man es dort eigentlich nicht so gemerkt. äh wir haben die lehrerin ein bisschen darauf angesprochen auf eben die stinklaune die sie zum teil hat. und, sie hat sie dann zum teil hat mit noch mit mehr aufgaben, äh eingedeckt. einfach um sie zu beschäftigen. und zum teil hat sich dann die jessi auch selber ein bisschen um die um die schwächeren in der klasse gekümmert. ist denen auch ein bisschen helfen gegangen so als, hilfslehrkraft.

I/ ja genau. hat sie das gerne gemacht? das

K/ sie hat es zum teil gerne gemacht ja. ja.

I/ und das mehr! aufgaben? ist das etwas gewesen, hat das ein bisschen äh ihre stinklaune ein bisschen gemindert? dass sie hat mehr sachen bekommen?

K/ nicht nicht unbedingt. weil sie hat dann überhaupt nie begriffen warum sie jetzt zehn blöckchen rechnen sollte wenn sie es nach fünf schon kapiert hat. einfach um sie zu beschäftigen. oder? das hat sie das hat sie nicht begreifen wollen. und äh hat auch keinen sinn gemacht. + es ist einfach nur arbeitstherapie gewesen.

I/ jawohl. das hat sie auch verstanden. + das ist beschäftigungstherapie gewesen.

K/ ja.

I/ was denken sie hätte sich; wäre sinnvoll gewesen für die barbara in diesem; was hätte sie sich gewünscht? also wenn sie jetzt das schon gewusst hätte. aber was ist ihr bedürfnis gewesen? was hätte gebraucht dass sie zufriedener gewesen wäre in der schule?

K/ das das haben wir eigentlich nie so genau herausgefunden.

I/ ja.

K/ sie konnte es auch nicht so formulieren. es ist ihr einfach zu wenig zu wenig schnell gegangen. oder oder zu wenig fundiert. äh sie hat es einfach vielleicht ein bisschen schneller begriffen als die anderen. und dann ist es langweilig geworden wenn es wenn es keine herausforderung mehr gewesen ist für sie.

I/ jawohl ja.

K/ sie hat, sie sie hat immer, immer noch mehr machen wollen. und, auch dazumal schon zu hause hat sie bis tief in die nacht hinein aufgaben gemacht. und sie ist nicht, sie ist eigentlich nie! so richtig gut! gewesen für sie.

I/ hm,

K/ sie hat sich selber eigentlich fast wie nicht genügt. sie hat immer zweihundertprozentig sein müssen sein.

I/ jawohl. also auch, äh jetzt von der menge her? oder auch von der richtigkeit her? es hat ja keinen fehler haben dürfen?

K/ beides.

I/ ja. also sehr hohe ansprüche.

K/ ja. sie hat hohe zu ansprüche an sich selber. und das ist, also ich habe es bis heute noch nicht fertig gebracht ihr das beizu- beizubringen dass es nicht immer zweihundertprozentig sein muss.

I/ jawohl. was passiert dann, haben Sie das einmal erlebt? wenn es einmal einen tiefschlag gibt? oder in ihrem in ihrem verständnis ein tiefschlag? - wenn sie einen misserfolg gehabt hat?

K/ hat sie, hat sie einmal am förderkurs erlebt wo sie ein äh wo sie eine arbeit gemacht haben. also eine freie arbeit. und dort hat sie über brasilien einen vortrag gemacht weil ich berufsbedingt immer in brasilien bin. und dann hat sie einen riesen vortrag gemacht. dreissig vierzig seiten. und hat zwanzig minuten zeit gehabt um das zu zeigen. und wo wir das miteinander angeschaut haben wo ich nur schon ihr inhaltverzeichnis gesehen habe habe ich gesagt "du da musst du da musst du achtzig prozent herausstreichen. du magst nie durch." und das hat ihr nicht hinunter gemocht weil sie wollte soviel hineinquetschen und erzählen und und so einen wissensdrang gehabt. und und wollte das auch allen mitteilen.

I/ jawohl. es hat sie so interessiert.

K/ aber sie hat nie, aber es hätte nie in diesen zwanzig minuten hineingemocht. und das ist ihr dann auch nicht hinein gegangen. und und den frust den sie dann gehabt hat ist dann halt wo wir am samstag diese vorträge gehabt haben mit den eltern zusammen hat die lehrerin sie halt dann irgendwann dann abklemmen müssen nach einer halben stunde. weil sie einfach immer noch beim zweiten kapitel gewesen ist und es wären noch einmal ein paar kapitel gekommen.

I/ jawohl. also sie hat dann das nicht nicht geschafft zu „strahlen“?

K/ nein.

I/ das, sie wollte es dann so behalten. und hat dann den frust dann quasi erlebt.

K/ ja. der frust ist dann einfach gewesen, dass sie nicht der bevölkerung nicht alles erzählen konnte was sie od- jetzt + für sich schon erarbeiten gehabt hat. was sie jetzt alles schon gewusst hat.

I/ was sie ja auch gewusst hat, alles. +

K/ das ist ein ziemlicher frust gewesen für sie. (K schmunzelt)

I/ ja. wie geht sie um damit? was was wie reagiert sie dann auf so geschichten?

K/ ja sie ist äh, eine zeit lang ist sie ziemlich stinkig gewesen wegen dem. und wenn ich sie nur schon darauf angesprochen geha- gehabt habe und gesagt habe "schau ich ha- ich habe dir ja vorher gesagt gehabt in einer viertel stunde zwanzig minuten bringst du nicht so viel hinein. du musst es zusammenstreichen." dann ist sie dann ist sie halt gerade wieder explodiert. das hat sie dann das mochte sie dann nicht verkraften.

I/ jawohl. ähm und haben sich dann äh, so schwierigkeiten zeigen sich vor allem zu hause. also dort darf man ja das auch viel mehr. also in der schule merkt man das gar nicht so, wenn es ihr jetzt eben, wenn sie gefrustet ist? wenn irgend etwas nicht passt oder so? realisiert man das gar nicht so in der schule? ist da viel mehr zu hause?

K/ nein ich glaube in der schule realisieren sie das nicht. (K räuspert sich kurz) also ich kann mir nicht vorstellen dass sie da zu hause so redet wie ein ein stallknecht wie sie zu hause hin und wieder redet und herum flucht und und und irgend wörter austellt. ich denke nicht dass sie in der schule so redet. sonst hätten wir hin und wieder ein telefon gehabt. (K schmunzelt)

I/ (I lacht) also dort ist sie eher äh jemand der der angepasst ist? sagen wir? der das nicht so zeigt wenn ihr etwas nicht so passt?

K/ ja.

I/ ja. ähm Sie haben in diesem fall schon eben schon im kindergarten gemerkt dass sie: weiter ist als andere, ähm in gewissen sachen. dass sie früher ja dann in die schule gekommen ist. ähm hat sie dann die erstaunt dass es sie; also dass dann das angebot vom förderkurs gekommen ist? oder haben Sie immer den eindruck gehabt "nein sie braucht eigentlich noch mehr"? oder haben Sie den eindruck gehabt "nein es geht ihr gut so wie es ihr jetzt geht"?

K/ wir haben am anfang haben wir dieses angebot eigentlich gar nicht richtig realisiert gehabt. dass es diesen förderkurs gibt. weil das dazumal ist es ja ein, ein zeitlich befristetes projekt gewesen. und - erst erst als wir dann einmal eine abklärung gemacht haben als sie in der schule gewesen ist. wäre zu diskussion gestanden sollen wir sie eine klasse überspringen lassen? und da haben wir gemeint das wäre nicht gut für sie weil sie einfach dann von der körperlichen entwicklung, äh einfach hintendrein ist. sie mag vielleicht vom verstand her mithalten aber dann ist sie wirklich zwei jahre jünger als die als die anderen. und das und das könnte dann probleme geben für sie. und dann weiss ich gar nicht mehr wie das wie das zum förderkurs gekommen ist. dass wir dann das in diese richtung äh eingeschlagen hat. das weiss ich gar nicht mehr.

I/ hm ja. ähm ist dann das mehr von der lehrerin oder vom lehrer ausgekommen das nochmals ein nochmals ein jahr über- oder ein jahr überspringen?

K/ der der vorschlag wäre von der von der lehrerschaft her gekommen.

I/ ja. was denken Sie was hat dazu geführt dass man sie nochmals wollte übersp- nein nicht nochmals aber sie überspringen lassen wollte? was sind so? das was haben die lehrer gemerkt bei der barbara?

K/ dass sie eben auch im stoff voraus ist. dass sie eigentlich für sie ex- extra aufgaben machen müsste und sie eben speziell fördern. und das liegt im im klassenverband eigentlich nicht so drin weil man die schwachen auch nachnehmen können muss. und dann auch die beachtung schenken die sie brauchen.

I/ also eigentlich äh könnte man sagen die schule hat das gefühl gehabt sie können nicht auf die bedürfnisse von barbara reagieren.

K/ sie können zu wenig darauf eingehen.

I/ zu wenig.

K/ ohne ohne dass jemand anderes in der klasse darunter leiden würde. oder zu wenig zu wenig äh beachtung bekommt.

I/ ja. hat sie auch schwierigkeiten gezeigt in der schule? also selber irgendwelche; vom verhalten her oder vom lernen her? oder so dass sie irgendwie abgehängt hat? oder nicht mehr wollte? oder

K/ nein eigentlich abgehängt hat sie nie. das nicht. sie hat sich vielmals, man muss es so sagen sie hat nur ein paar wenige gute freundinnen gehabt in der klasse. und und der rest der klasse das sind zum teil halt ein bisschen so wie sie gesagt hat „dubbeli“ gewesen und „bubis“. + mit denen konnte sie nichts anfangen.

I/ ja. mit denen hat sie nichts / + jawohl ja.

K/ aber das sagt sie jetzt in der ersten sek auch. es seien es seien alles „bubis“.

I/ ja. hm und was meint sie damit? dass sie reifer ist so im verstehen von gewissen sachen? oder auch in der körperlichen entwicklung? so im interessengebiet? oder was was haben Sie den eindruck?

K/ mehr: mehr intellektuell. körperlich denke ich nicht. das ist mehr intellektuell. weil sie sie befasst sich mit mit themen wo man, in diesem alter wäre mir das nie in den sinn gekommen. über über ja; sie regt sich zum beispiel grausam auf über über ungerechtigkeit. menschenrechtsverletzungen und so sachen. das das regt

sie grausam auf. äh wo jetzt diese sachen in nigeria gewesen sind wegen den frauen steinigen wegen ehebruch. das hat sie grausam auf die palme gebracht. oder jedes jahr wenn wenn in japan das delphinschlachten losgeht. da da geht sie auf die barrikade wegen solchen sachen. und wenn man umher schaut bei den gleichaltrigen die die interessiert das nicht.

I/ die wissen das gar nicht.

K/ die wissen gar nicht dass es das gibt. und von dem her da, ja da, eben von dem her kommt der ausdruck da die anderen das sind bubis.

I/ ja. aber Sie haben gesagt sie hat auch so ein paar freundinnen wo Sie den eindruck haben da, da ist vom sozialen her versteht sie sich gut.

K/ sie sie hat ein paar freundinnen. aber die sind die meisten sind äh ein bis zwei jahre älter.

I/ hm, ja.

K/ ja. (K schmunzelt)

I/ hm also sie orientiert sich gegen oben.

K/ sie orientiert sich nach oben.

I/ und sucht sich auch diese in diesem fall?

K/ ja.

I/ hm ja. was haben Sie den eindruck? ist es ihr wohl jetzt in der klasse?

K/ - - ich glaube nicht hundertprozentig. ich glaube nicht. sie wird zwar jetzt schon auch, mehr gefordert. aber äh, ich denke so ein eine richtige clique in der klasse drinnen hat sie trotzdem nicht.

I/ also das wohlbefinden vom vom sozialen her, nicht so.

K/ nicht so. ja.

I/ nicht von den lernanforderungen, dort eher?

K/ lernanforderungen muss sie muss sie schon mehr dahinter. das merkt man auch dass sie abends noch spät aufgaben macht. und nach der schule ist sie meistens, geht sie noch ins nachbarsdorf in den reitstall wo sie jeweils reiten geht.

I/ hm,

K/ eigentlich dürfte sie zweimal in der woche reiten gehen. aber sie macht jeden abend auf dem heimweg macht sie dort hinten noch den kehr. geht schauen und geht dann auch noch mit der kollegin reden. und dann wird das schnell einmal halbnacht acht bis sie nach hause kommt. und dann gibt es znacht und dann hockt sie bis elf zwölf an den aufgaben.

I/ hm, ja. also ja ein rechtes pensum.

K/ ja.

I/ zusammen mit dem reiten oder mit dem interesse noch. aber haben Sie den eindruck das prestiert sie im moment? das ist für sie so in ordnung? also für d- die barbara selber?

K/ für sie stimmt es offenbar. ich habe manchmal ein bisschen den eindruck sie ist, sie ist auch so ein bisschen grantig und gereizt weil sie dann zu wenig schlaf hat.

I/ jawohl. dass das sie sich ein bisschen überfordert eigentlich.

K/ sie überfordert sich ja. sie verlangt sich zu viel ab. statt dass sie jetzt halt einmal wirklich konsequent nach der schule nach hause kommt und ein bisschen früher beginnt mit den aufgaben und halt das reiten wirklich auf die zweimal reduzieren würden. aber da haben wir dann zum teil die grössten diskussionen. oder in diesem reitstall haben sie haben sie im moment gerade stress. und dann muss sie helfen gehen und und dieses und jenes. (K räuspert sich kurz) und wenn ich sage "wir haben zu hause auch stress. und wir wir wären auch froh um deine hilfe." dann ist das,

I/ nicht so wichtig wie der reitstall.

K/ das ist überhaupt! nicht wichtig. oder? die anderen haben den grösseren stress.

I/ ja. denken Sie, denken Sie hilft das auch etwas äh also es kann ja sein dass ein solches ähm starkes interesse wie jetzt reiten dass das hilft wenn sie eben so ein bisschen schulfrust herum ist. dass sachen nicht so gut läuft in der schule. kann das ein bisschen kompensieren? hat es so ein bisschen auch noch diese funktion bei der barbara?

K/ das kann ich mir gut vorstellen, ja. dass das eine gewisse compensation ist. und sie kann dort auf diesem auf diesem reithof halt sehr viel machen. sie will jetzt in den nächsten wochen ihr ihr brevet machen. geht sie eine woche lang in den kurs. und das ist jetzt einfach ihr ziel.

I/ also das spring?

K/ also das reiterbrevet. dass sie dann auch in andere reitställe zum beispiel reiten gehen kann.

I/ hm, ok.

K/ und dann könnte sie weitermachen glaube ich mit springreiten. also wenn sie das reiterbrevet hat dann kann sie anfangen an turniere zu gehen. springturniere. vorher kann man das nicht. und das ist jetzt ihr ziel und das will sie machen.

I/ hm also dort ist viel energie, auch noch.

K/ hm ja.

I/ trotz mit so übertritt? ja.

K/ und auch ihre; wir haben ja zu hause zwei hunde und mit den mit diesen zwei hunden kann sie es einfach nicht. sie ist da irgendwie zu dominant und hat den falschen ton zum um die hunde zum gehorsam zu bringen. und die ältere schwester und die kleinste, die können das besser. und das stinkt ihr dann jeweils auch wieder. wenn sie so herrisch die hunde herumkommandiert und dann wollen sie eben nicht so wie sie will. und bei den pferden hat sie das halt nicht. die folgen dann eben schon besser.

I/ jawohl. ist sie da auch alleine? sind die anderen geschwister nicht so, an- angefressene reiterinnen?

K/ doch die älteste die ist auch jahrelang reiten gegangen. die hat auch das brevet gemacht. und beginnt jetzt bei einem bei einem bekannten wieder ein bisschen an zu reiten. die ist auch sehr angefressen gewesen. die ist fast, jede freie minute ist die reiten gegangen. und das hat dann eben auch gewisse spannungen gegeben. weil sie dann zu hause ihre, ihre aufgaben und pflichten vernachlässigt hat. aber weil sie in der schule eigentlich auch gute leistungen gehabt hat haben wir das haben wir das schleifen lassen bis es dann einfach wirklich, nicht mehr gegangen ist. ist nicht mehr aufgegangen. und bei der jessi habe ich zum teil auch ein bisschen ein bisschen die bedenken dass sie ins selbe fahrwasser hinein kommt.

I/ hm dass das so wichtig wird dass das andere ein bisschen,

K/ schule, ja so lange sie sich durch- durchmausern kann, ist das gut. oder? dann kann man die energie auf das reiten konzentrieren. und und zu hause dann das absolute minimum machen.

I/ jawohl. das ist für sie einfach so eine grenze. wenn die schulleistungen noch stimmen ist das in ordnung so. aber wenn das dann absackt dann nicht mehr.

K/ ja.

I/ ja. hat sie schon so ein ziel was sie einmal werden will, die barbara?

K/ äh, noch nicht ganz klar. es es sollte etwas sein wo man recht geld verdient.

I/ (I schmunzelt)

K/ möglichst mit pferden. ja. sie möchte eigentlich auch bereiterin werden. aber äh, das ist ein ziemlich harter job und zahlt eben nicht. und äh die andere variante wäre tierärztin. aber dort hat sie es nicht so im moment mit mit weiterstudieren und noch länger in die schule gehen.

I/ ah das ist; ja.

K/ irgendwo hat sie es + hat sie es noch nicht gepackt, nein.

I/ im moment ist das noch nicht so. +

K/ sie ist sich da noch unschlüssig.

I/ jawohl. ob sie dann will auch äh,

K/ ob sie wirklich noch weitermachen will.

I/ ja. weitermachen.

K/ ja.

I/ ja. ich will noch einmal kurz zurück gehen. sie habe gesagt ähm im kindergarten, ich glaube kindergarten haben sie gesagt. ist einmal eine abklärung gewesen. wie ist das, ich nehme dort hat man dann gemerkt dass sie von der entwicklung her weit voraus ist. ist das für Sie erstaunlich gewesen? - diese abklärungsergebnisse?

K/ also die ergebnisse selber haben mich nicht erstaunt. weil wir haben ja zu hause auch ein bisschen so, ein bisschen aufgaben gemacht mit ihr. und versucht herauszufinden was kann sie schon alles? und dann hat mich die, schulpsychologische abklärung hat mich dann nicht nicht grossartig erstaunt. es hat einfach unsere vermutungen best- bestärkt. was die frau und ich so festgestellt haben. und es ist eigentlich nur eine bestätigung gewesen von dem.

I/ wo sie gewusst haben. ja. ähm, jetzt in diesen sechs jahren primarschule was haben Sie den eindruck wie konnte die schule auf das reagieren? auf die äh besondere begabung der barbara? hat man da eine antwort gehabt? oder ist das immer so ein bisschen eine schwierige geschichte gewesen?

K/ es ist am anfang ist es ein bisschen äh eine gewöhnungsphase gewesen von der ganzen klasse und auch von der lehrerschaft. weil sie ja ein tag fehlt im unterricht. und und die anforderung ihrer lehrerin ist halt gewesen dass sie den stoff den sie verpasst an diesem tag dass sie diesen nachholt. also quasi selbststudium diese stunden nachmachen. und in der klasse drinnen hat es am anfang halt ein paar wo sie das als streberin abgetan haben und das nicht so richtig begriffen haben. und irgendwann hat es dann einmal ein klärendes gespräch gegeben in der klasse drinnen. und und dann ist das eigentlich problemlos gegangen. und seit sie dann im förderkurs gewesen ist sie viel ausgeglichener und zufriedener gewesen.

I/ ja. also das hat ihr,

K/ das hat ihr sehr geholfen.

I/ hat ihr geholfen. was denken Sie was am förderkurs hat ihr geholfen?

K/ äh vor allem der der lern- der forschende lernstil von der frau brunner die sie da zuerst gehabt hat. das hat sie sehr beeindruckt. und und hat sie eben wirklich auch herausgeholt. oder? + nicht, nicht etwas nach

I/ das hat sie, hat ihr entsprochen?

K/ ja. nicht etwas nach schema f machen. sondern äh, selber herausfinden was dahinter ist. angefangen haben sie glaube ich ja mit dings mit geheimschriften. und das das hat ihr, das hat ihr wahnsinnig gefallen.

I/ das hat sie gepackt.

K/ das hat das hat sie gepackt. denn hat sie uns dann angefangen auch so verschlüsselte briefe geschrieben zum zum entziffern. (K schmunzelt)

I/ (I lacht)

K/ das hat sie wirklich begeistert. und eben auch so so lernen und etwas erarbeiten und herausfinden. nicht etwas pfannenfertig bekommen.

I/ ja. das ist eher ihrer stil. + sich selber auch fragen stellen.

K/ das ist eher ihr stil gewesen. ja. +

I/ den eigenen fragen nachforschen. das ist das was sie das ihr mehr entsprechen würde.

K/ das das passt ihr besser ja.

I/ hm sind sonst noch sachen zum förderkurs? also einmal der ganze in diesem moment unterrichtsform so ein bisschen. äh das ist ja so ein konzept das dahinter steht. das hat ihr entsprochen. + das hat sie gerade darauf antworten können.

K/ das hat ihr sehr gut gefallen. + und dann natürlich auch die dieser klassengeist den sie gehabt haben in diesem förderkurs. der ja, bis sechste primar alles, alles zusammen gewesen in dieser klasse. unabhängig von der klasse. das hat ihr sehr gut gefallen und imponiert. da hat sie auch ihresgleichen gefunden. oder? dort ist sie in einem in einem kreis gewesen, wo sie akzeptiert gewesen sind. wo es ganz normal gewesen ist dass man so ist.

I/ jawohl. was denken Sie was ist das andere! das spürt? oder gespürt hat? ich weiss nicht ob sie es jetzt noch;

K/ dass sie, dass sie mit mit den anderen kindern in dieser klasse auch mit mit viel! jüngerer einfach ganz normal und und auf ihrem intellektuellen niveau reden konnte. das vermute ich ist der ist die starke befriedigung gewesen die sie dort gehabt hat.

I/ haben Sie den eindruck sie hat sich jeweils so ein bisschen mehr erklären müssen dann? gegenüber den anderen kollegin. also neben; in der regelklasse? oder hat sie hat sie wirklich quasi einen gang zurückschalten müssen? oder was ist das echt so für ein gefühl gewesen wenn man sie fragen würde?

K/ ich ich glaube nicht dass sie dort so ausschweifend etwas erklären musste. ich denke nicht. ich denke nicht. - weil eben da die vorträge die wir dann auch gehört haben von den anderen schülern, das ist zum teil auch gewaltig gewesen was die was die alles gewusst haben und erarbeitet haben. und ich denke nicht dass dass auf diesem niveau da, die barbara viel erklären musste bis bis jemand anderes ihren gedankengang begriffen gehabt hat.

I/ im förderkurs nicht. und in der regelklasse? + ist das echt etwas gewesen wo sie so, einen unterschied gemerkt hat?

K/ in der regel- in der regelklasse dort hat sie dort hat + sie eigentlich nicht gross äh; also vom förderkurs hat sie glaube ich gar nichts nichts grosses erzählt in der klasse was sie alles gemacht haben. ich meinte sie habe sie habe einmal den brasilienvortrag habe sie dann in der in der regelklasse auch einmal gemacht gehabt. den hat sie dort glaube ich einmal gebracht gehabt. bin aber nicht mehr sicher. - - aber äh, ja.

I/ aber so das gefühl von, ähm also irgendwie intellektuell nicht ganz auf demselben niveau zu sein das ist irgendwie etwas das sie zu spüren scheint die barbara?

K/ hm

I/ was haben Sie den eindruck wie zeigt sich das im alltag? also jetzt in der regelklasse? oder hat sich gezeigt in der primarschule wo wo noch eine bunt gemischte gesellschaft gewesen ist? was ist echt alles schwierig gewesen für sie?

K/ am meisten am meisten durch ihrer äusserung "mit denen kann man nicht reden. die kommen nicht daraus." das hat das hat sie glaube ich viel gesagt gehabt von den von den mitschülern.

I/ ja. "mit denen kann man nicht reden. die checken es nicht". hm

K/ "die checken das nicht".

I/ ja. also wirklich das niveau ist irgendwie anders.

K/ ja. und dann hat sie sich vermutlich auch gar nicht mehr auf solche, so brisante themen eingelassen.

I/ ja. + hat sie sich eher ein bisschen, auf den förderkurs konzentriert?

K/ um das mit denen zu diskutieren. +

I/ also ihre strategie, wenn ich das richtig verstehe, ist eher gewesen ein bisschen zu separieren. das ist der förderkurs mit denen kann ich gut diskutieren. und dort sind die anderen kolleginnen. das ist irgendwie getrennt. das hat nicht so viel,

K/ ich denke es. ich denke mit der zeit hat sie das so gemacht.

I/ hm und nebedran noch den reitstall der noch allenfalls gewisse sachen kompensieren konnte.

K/ hm

I/ hm aber ausgeglichener. also dass ihr das wirklich gut getan hat noch der andere stil? + haben Sie gesagt.

K/ das hat ihre sehr gut getan. ja.

I/ denken Sie hat sie auch so sachen die sie im förderkurs gelernt hat, jetzt nicht unbedingt jetzt wirklich ähm rein eben brasilien sondern mehr so wie man an die sachen herangeht? lernstil hat sie ja in diesem fall äh eine andere art von lernen gelernt. hat sie da, hat sich das irgendwie auch übertragen können in der regelklasse? hat da irgendein transfer stattgefunden? habe Sie da irgendetwas;

K/ dass sie das so in die klasse eingebracht hat? + das das weiss, das weiss ich nicht.

I/ in irgendeiner form. dass sie anders umgehen konnte mit klassengeschichten.

K/ das weiss ich nicht. also für sich selber hat sie sicher äh ein bisschen anders angefangen zu lernen. denke ich schon. was sie nie so richtig in den griff bekommen hat ist der zeitraumen. wenn sie an etwas herangegangen ist dann, dann hat sie im detail angefangen. sie hat nicht den elefanten zuerst ein bisschen zerlegt und dann angefangen zusammenzustellen.

I/ hm, sondern gerade ins detail.

K/ sie ist, meistens ins detail gegangen und hat dann von dort versucht den ganzen roten faden durchzuziehen.

I/ jawohl. was dann wirklich einen riesen berg geben kann.

K/ hm und dort denke ich hat sie sich dann hin und wieder einmal ein bisschen ein bisschen übernommen.

I/ hm ja. gibt es sachen die aus ihrer äh perspektive nū- die schwierig gewesen sind an dieser förderkurs- ähm idee? also jetzt äh für die barbara. wo irgendwie nicht äh gut gelaufen ist?

K/ was für sie selber schwierig gewesen ist ist dass sie dann das französisch immer selber lernen musste. mit uns zusammen. einfach das vocabulaire. das hat, dort hat sie einfach die ganzen franzstunden in der in der regelklasse hat sie so verpasst. und dann hat sie glaube ich auch nie turnstunden gehabt.

I/ das hat das hätte sie auch gerne noch gehabt.

K/ das hat das hat sie auch gestört. ja.

I/ ja also wirklich so von der organisationen sachen nachholen sachen verpassen. da hat es schon gewisse sachen gegeben wo sie, die ihr nicht so gefallen haben.

K/ ja. aber das ist natürlich schwierig zum machen. oder? wenn sie auf zwei hochzeiten tanzt.

I/ auf jeden fall. klar. + das ist immer bei separativen geschichten natürlich so.

K/ das ist fast unmöglich. + ja. und dann kann man nicht an dem tag wo sie weg ist einfach die langweiligen lektionen machen, die sie eh nicht interessieren. das geht nicht.

I/ ja. also da auch eine gewisse kompromissbereitschaft.

K/ ja das das musste man eingehen. und ich meine da beim französisch haben wir ihr soweit soweit wie möglich geholfen. dass sie das hineinbringt. das ist glaube ich jetzt nicht schlecht.

Teil 2:

K/ kann man das da auch; muss es genau auf den punkt kommen? oder kann man auch, + das feld /

I/ Sie können es auch; genau. Sie können auch das feld grösser machen.

K/ "das kind hat feinmotorische schwierigkeiten seinen ideen ausdruck zu verleihen." sprachlich? oder;

I/ ähm nein wirklich gemeint ähm dass der kopf schneller ist als die hand. dass das mühe macht. dass sie es nicht so schnell rein von der motorik her nicht so schnell auf das papier bringt was im kopf ist.

Teil 3:

I/ Aufgabenerfüllung. und das wäre jetzt bei ihnen da dass Sie den eindruck haben das ist in ordnung wie wir das machen.

I/ ja wenn ich jetzt dieses bild anschau äh, fällt auf der grösste teil ist da in dem mittelbereich drinnen. wo man den eindruck hat das das ist so quasi in ordnung wie es läuft. ähm kontrolle scheint da bei der barbara äh scheint sie da gut zu erleben. also dass die mechanismen da nicht sind. es sieht dann glaube ich bei der; nein. also für die barbara scheint das vor allem in ordnung zu sein. äh und auch so auf der gefühlsebene. dass sie sich da, ähm wohlfühlt. Ihre kurve ist die tiefste. äh bereich kommunikation und so rollenerwartungen da hat die barbara auch dass manchmal so rollenkonflikte herum sind. genau das ist bei der barbara auch so.

K/ hm (K räuspert sich kurz)

I/ dass sie manchmal auch den eindruck hat man spricht nicht vom gleichen.

K/ ja.

I/ die barbara.

K/ ja.

I/ also rollenkonflikte herum sind. äh manchmal auch schwierig ist dass man von Ihnen aus gesehen dass man das sagen kann was man sagen will.

K/ ja. ohne dass es gerade explodiert. und, + und einen streit gibt. ja.

I/ ohne dass es vielleicht explodiert. + ja.

K/ das habe ich schon hin und wieder erlebt. und dann dann beisst es sich dann eben auch wieder mit dem rollenverhalten. weil jedes jedes bei uns im haushalt hat einen zugeordneten job wo, der einfach gemacht werden muss. wo nicht riesige arbeiten sind. und dann dann kommen wir öfters hintereinander, wenn dann eben reiten zum beispiel + weiter vorne steht. und und alles andere da kann es da kann es staub im haus haben oder hundehaare im haus haben das ist ihr dann scheissegal. hauptsache ich gehe reiten und und ich mache mein zeugs.

I/ wichtiger ist. + ja.

K/ und dann sind die frau und ich da die sich dann quasi abstrampeln sollten und schauen dass der ganze haushalt geschmissen wird. und die anderen haben high life.

I/ (I lacht)

K/ und da da kommen wir kommen wir hin und wieder hart aneinander heran.

I/ jawohl. also Sie und barbara kommen da aneinander? oder;

K/ ich ich mit barbara. aber auch mit den anderen.

I/ ja.

K/ ja. angefangen hat es mit der olivia als sie eben immer reiten gegangen ist. und und ihre jobs dann eben, I/ nicht so gemacht hat.

K/ sehr minimal oder gar nicht gemacht hat. und wir aber einfach wegen den schulischen leistungen ein auge zgedrückt haben. bis es dann eskaliert ist. ja das, das ist schon so. bei der kommunikation ja, ich bin ich bin eher ein bisschen ein introvertierter typ. und äh, bei mir bei mir ist es halt anders als mit der frau. die frau ist der ganze tag, also jetzt auch nicht mehr, aber vorher immer den ganzen tag + zu hause gewesen.

I/ um die kinder herum gewesen ja. +

K/ hat nur die kinder gehabt. und und und in diesem sinn babytalk. und ich den ganzen tag im geschäft und habe dort mehr + als mehr als genug schwatzen können. und habe dann eigentlich zu hause nicht mehr so ein riesiges bedürfnis um mich um mich mitzuteilen. und und noch lange reden halt.

I/ alles andere als babytalk. + ja. aber dass so die ansprüche ein bisschen kommen? höre ich.

K/ ja. ja die kommen schon. dass ich viel viel den vorwurf hören muss dass ich nie etwas sage oder keine meinung habe. das das kommt schon zum ausdruck. und dort ist es gerade auch mit der jessi nicht nicht ganz einfach. mit ihr zu diskutieren. (K schmunzelt)

I/ schauen wir es doch gerade an wie es da bei der barbara aussieht. das sind äh, also das ist eine momentaufnahme selbstverständlich. und ich weiss nicht ob es heute noch so aussieht. die kinder wenn sie dann in die pubertät kommen äh ist das wandelt sich die geschichten manchmal. das ist äh die einschätzung der barbara gegenüber von ihnen. da haben wir die rollenkonflikte. und das ist ihre einschätzung gegenüber von der barbara. wo: ich mir vorstellen kann auch so eben so man muss kontrollieren und manchmal ist das ein bisschen mühsam wie man da muss so sachen kontrollieren.

K/ hm ja.

I/ wo Sie nicht so,

K/ (K räuspert sich) für mich ist es eben mühsam, zum kontrollieren weil weil die kinder eigentlich sehr selbstständig sind. und und sie wollen die verantwortung übernehmen. sie werden stinkig + wenn man sie kontrollieren geht.

I/ jawohl. wenn man sie kontrollieren geht. +

K/ und und dann ist das argument immer "ja schau wenn wenn ich vertrauen habe in dich, dann erwarte ich dass es richtig gemacht ist. oder dass du eben wirklich selbstständig bist und es machst. und auch pflichtbewusst machst. und und wenn es eben nicht geht, wenn ich merke, dass ihr dass ihr die verantwortung nicht nicht wahrnehmen dann muss ich halt wieder mehr kontrollieren. dann kommen die leitplanken wieder enger. und sonst gehen sie wieder weiter." und da da haben wir halt hin und wieder einmal,

I/ eine auseinandersetzung?

K/ konflikt miteinander. ja.

I/ jawohl. hm aber äh auch ihre frau scheint das zu haben. (I schmunzelt)

K/ ja.

I/ hm also das sind auch wieder mit der barbara dass das manchmal ein bisschen mühsam ist. und das ist ähm, die barbara gegenüber von ihrer mutter.

K/ hm

I/ was noch, was mir noch auffällt; das sind die gleichen skalen wie bei den anderen bogen. ähm dass da auf der emotionalen ebene dass das zu Ihnen, dass sie das stark, dass das bei ihr sehr positiv ist.

K/ hm - - erstaunt eigentlich.

I/ (I schmunzelt) und sie auch im bereich kommunikation nicht findet; gut sie findet sowieso ist das für sie in ordnung. rollenkonflikte das kann; ich denke das hat so eine verwandtschaft, ähm jetzt bei dieser thematik wo Sie gesagt haben. aber dass sie jetzt da eigentlich findet das äh ist sehr gut. oder das ist ja sehr auf einem hohen, level. das ist erstaunlich?

K/ ja. das kann es natürlich schon ergeben. wenn wenn wir äh ein gutes diskussionsthema hat. dann kann man mit der jessi fast eins zu eins wie mit einem erwachsenen reden. und und dort gibt es schon auch gute gespräche daraus heraus. und vielleicht sind ihr diese so,

I/ präsent.

K/ gut gut in erinnerung und präsent. oder dass sie dann dort wirklich für für voll genommen wird. und nicht jetzt die die kleine, die kleine; wie alt ist sie? elf- zwölfjährige äh barbara.

I/ jawohl. hm also dass das vielleicht ausdruck ist wo sie auch spürt dass da ähm, äh ja so ein ausgleich da ist.

K/ ja. dann kann natürlich auch der punkt sein, mit mir hat sie weniger kontakt als mit der der mutter. weil die mutter mehr zu hause ist als ich. und wenn sie sich dann schon einmal mit mir austauschen muss, dann sind es, in den meisten fällen nicht die täglichen belange dass sie das zimmer wieder nicht aufgeräumt hat und dort wieder etwas liegen gelassen hat und dieses und jenes. sondern mehr dann vielleicht sachen die über die schule sind. ihr bei den aufgaben helfen. oder etwas erklären. und das das hat für sie wahrscheinlich einen anderen stellenwert als die ständige motzerei von der frau dass das und das nicht gemacht ist.

I/ ja. nicht gemacht ist. hm also auch kontrolle scheint sie da, äh: weniger zu empfinden? oder?

K/ hm ja. das ist das ist ganz eindeutig. dass ich weniger kontrolle mache als die frau. eben gerade was haushalt ist.

I/ klar. wenn sie auch zu hause ist. das ist klar. ja. hm und das äh die sind sehr äh ähnlich. (I schmunzelt) also ihre einschätzungen, oder ihre beziehung zur barbara ist da ähnlich

K/ haben wir dieselben krämpfe.

I/ ja. (I schmunzelt) könnte man so sagen. hm das ist sehr das ist wirklich sehr ähnlich. Rollen- ein bisschen und dann da bei den eben so die kontrollmechnismen. ja.

K/ ja das weiss ich. das das ist etwas was meine frau aufregt. wenn eben wenn der haushalt nicht in ordnung ist. nicht dass nicht dass sie pingelig ist aber dass einfach, + sie nicht immer alles machen muss. und dass wir darauf angewiesen sind dass die kinder auch mithelfen.

I/ ja bei vier kindern gibt es natürlich auch viel. + jawohl. das ist eine riesen; natürlich organisation das ist klar. ja. und für die kinder aber doch weniger, ist das weniger brisant. (I lacht)

K/ ist nicht so gravierend. nein.

I/ im gegenteil. also sie findet es, also sie ist das sehr zufrieden. oder? (I schmunzelt)

K/ hm. doch.

I/ hm gut.

K/ gut ja.

Teil 4:

K/ das ist unangenehm + und das ist angenehm.

I/ unangenehm. + gut. mit welchen, wollen Sie anfangen. unangenehm? oder angenehm?

K/ das ist eigentlich gleich. können wir mit diesen loslassen.

I/ hm

K/ was ich ich selber unangenehme erfahrungen habe von der schule und erinnerung sind sind so schlägereien. was auch, jetzt auch zum teil immer noch ein thema ist. wir haben vor, vor zwei drei jahren haben wir das bei uns in der primarschule äh zu einem thema gemacht von einem elternabend. gewalt, gewalt an unserer schule. weil jemand

I/ ja also von der: lehrpersonen aus? oder schulpflege aus? oder

K/ nein. von den eltern aus. + ist das ist das thema gewünscht worden, dass man das einmal behandelt. weil es sind äh ein paar mal sind kinder abgeschlagen worden auf dem auf dem schulplatz. und äh die barbara mit ihrem sozialen,

I/ von den eltern aus. jawohl. + gerechtigkeitssinn.

K/ denken und gerechtigungsgefühl das ist ihr das ist auch ganz sauer aufgestossen. und und mir eigentlich auch. dass man das nicht nicht besser kontrollieren kann und eindämmen. das hat mich das hat mich auch gestört.

I/ also Sie hätten da auch mehr erwartet von den lehrpersonen. mehr grenzen in diesem fall eindämmen. + dass da mehr unternommen wird?

K/ (K räuspert sich kurz) ja. dass es gar nicht so weit eskalieren kann. oder dass so handgreiflich wird. +

I/ gar nicht so weit; ja jawohl. das ist ja in einem schulzimmer innen.

K/ hm

I/ ja. ähm hat das etwas bewirkt dann? der der die initiative von den eltern?

K/ äh man hat das thema aufgenommen aber es ist nie es ist nachher nie richtig bearbeitet worden. also es ist es ist nicht durchgekommen. äh der ding der schulpräsident hat dann wohl gesagt man man könne das in in einer art workshop einmal durchnehmen, gewalt an der schule. und es hätte glaube ich auch eine projektgruppe gegeben die das die das behandeln tut. zum thematisieren mit den schülern wie man auch mit dem umgehen kann. + aber das ist,

I/ jawohl. also für die schüler? nicht für die lehrkräfte? +

K/ ja. auch für die schüler. und das ist aber nie durch- durchgezogen worden.

I/ jawohl. also dort ist für Sie eigentlich besteht so ein bisschen äh ein handlungsbedarf. dass man wirklich äh da so situationen gar nicht entstehen dürften. dass die kinder mehr, kompetenter sind dass so sachen gar nicht passieren in einem schulzimmer drinnen.

K/ ja. und ich denke bei uns da auf dem land aussen ist das, ist das noch nicht so gravierend wie in den grossstädten. wo es wo es wirklich schon äh schon recht massiv wird. und ich denke es fängt schon sehr früh an wie man miteinander umgeht und miteinander zusammenlebt. (K räuspert sich) wenn man es, so erfährt und erlebt dann äh kann es nur schlecht kommen.

I/ jawohl. äh finden Sie auch dass dort die schule äh so ein bisschen zu wenig dafür tut. eben nicht quasi auf dieser ebene sondern auf der ebene von sozialen kompetenzen trainieren oder lehren. oder haben Sie jetzt die erfahrung gemacht mit den kindern dass das durchaus äh doch thema ist? da dass man da auf dieser ebene schon trainiert?

K/ es es ist eine zeit lang thema gewesen an der schule. aber ich denke von der von der lehrerschaft aus ist ist dort ein bisschen zu wenig gemacht worden. es ist dann immer wieder äh aus dem aus dem schulbereich heraus verbannt worden. also wenn es auf dem heimweg schlägereien gegeben hat dann ist das nicht mehr in die kompetenz der schule gegangen. dann haben sie gesagt da,

I/ die eltern.

K/ wenn die kinder aus der schule draussen sind dann ist fertig. dann sind die eltern verantwortlich.

I/ jawohl. also diese grenze ist klar gewesen.

K/ ja.

I/ (I schmunzelt)

K/ aber dass es eben ein zusammenspiel ist zwischen eltern und und lehrerschaft das das ist nie so richtig durchgedrungen. weil es muss ja nicht heissen dass man auf dem schul- wenn man auf dem schulweg ist und dort schlägert dass der ursprung nicht in der schule gewesen ist.

I/ ja genau. ja. +also dort eine zusammenarbeit hat dort nicht so

K/ diese zusammenarbeit die die ist nie so richtig zum tragen gekommen +. nein. ja. das sind schlechte erinnerungen am nachhocken. so wie ich das bild interpretiere.

I/ jawohl. ja. grundsätzlich etwas das Sie finden dürfte eigentlich, oder müsste nicht sein in der schule? nachhocken? irgendwie das hat so so strafaufgabe charakter.

K/ es bringt nicht unbedingt viel. es denke halt das kann man anders lösen wenn wenn ein kind jetzt sagen wir irgendwie negativ auffällt. dann dann hat es, vermutlich in neun von zehn fällen hat es den hintergrund im elternhaus. also wenn jetzt das kind schlecht lernt oder einfach, ja. sich daneben benimmt in der schule dann denke ich vielmals ist die ursache im elternhaus zu suchen. und dort, das zusammenspiel eltern eltern lehrerschaft das, würde würde auch da besser äh besser wirken.

I/ ja. was denken Sie oder äh jetzt aus der erfahrung ähm, wo ist so der äh veränderung- oder was müsste anders laufen in in der zusammenarbeit zwischen eltern und lehrer?

K/ das ist, das ist schwierig zu sagen. problem ist auch wie weit lassen sich dann die eltern darauf ein dass man ihnen, + äh in die erziehung dreinredet und und hineinschaut wie macht ihr das überhaupt mit euren kindern? und macht ihr das richtig?

I/ wo sie in ihrer erziehungskompetenz hinein; ja + jawohl.

K/ und und die eltern erheben den anspruch dass sie den lehrern dreinreden dürfen. und das ja, ist ist schwierig um da einen weg zu finden dass man dass man gemeinsam gehen kann. und und irgendwie jeder jeder gleich noch in seinem feld kompetenz hat. also der lehrer hat immer noch seine seine kompetenz als lehrer. u- und auch entsprechend die ausbildung dafür. und das elternhaus, ja.

I/ sind die eltern doch, + also (I schmunzelt)

K/ die eltern sind dort wo sie es wo sie es im griff haben sollten. + aber eltern ist etwa der einzig beruf den man nirgends lernt. wo man nirgends ein studium machen kann sondern das ist einfach learning by doing.

und beim ersten kind muss man sich an alles herantasten. und beim zweiten merkt man vielleicht was man beim ersten falsch gemacht hat oder verbockt hat. von dem her ist das schon auch schwierig.

I/ ja.

K/ aber ich ich selber ich habe ich habe schlechte erinnerungen ans nachhocken. hat im schlusseffekt nichts gebracht. ausser noch eine grössere wolle auf den lehrer.

I/ (I schmunzelt) ja. ja die zusammenarbeit jetzt ähm mit dem, bei der barbara mit den mit den lehrkräften? haben Sie das gut erlebt? also hat es dort so ähm ja so eine zusammenarbeit stattgefunden? die ihnen ja in diesem fall wichtig ist. nicht nur bei so gewaltthemen auch wenns schwierigkeiten gibt. ähm

K/ also in de- in der primarschule rückblickend in der primarschule ist es eigentlich ist diese zusammenarbeit gut gewesen. doch. und da ist auch ja zwischen dem förderkurs und und der regelklasse ist auch immer wieder ein austausch gewesen und berichte sind hin und her gegangen. und ich denke schon dass da die lehrer rücksicht genommen haben und dass sie das entsprechend eingebaut haben.

I/ jawohl. dass das wirklich nicht so: separativ gewesen wie das die barbara ja ein bisschen i- für sich machen musste und um damit umzugehen.

K/ ja.

I/ sondern dass das ein bisschen ein netz gegeben hat.

K/ wie wie weit dass dann die eine lehrerschaft von der anderen etwas etwas übernommen hat das weiss ich auch nicht. da habe ich jetzt äh - nicht unbedingt den eindruck dass jetzt die lehrer die lehrerinnen die die jessi gehabt hat dass die dort äh so wahnsinnig flexibel sind dann. also dass sie dass sie ideen jetzt aus aus aus der aus dem förderkurs würden würden übernehmen und + versuchen einfließen zu lassen.

I/ jawohl. gerade, umzusetzen oder so. ja. +

K/ eben jetzt so das das forschende lernen. wär wäre eine herausforderung wo man einmal probieren müsste. statt äh den kindern einfach den stoff, + hinpflanzen und und dann einfach üben üben üben.

I/ aufträge geben. + jawohl. ja. also soweit ist es vielleicht nicht aber mindestens für die barbara dass so kommunikation stattgefunden hat. dass am kind dass das kind das netz gehabt hat. das sicher.

K/ ja ja. das hat es gehabt. ja.

I/ gut dann haben wir da noch, diese foto.

K/ das ist für mich so s-; also mir ist jetzt gerade ein ein kind von uns in den sinn gekommen, in unserem dorf wo die mutter regelmässig mit dem kind in die schule kommen musste. weil es auf dem schulweg ständig so,

I/ so geschichten?

K/ gehänselt worden ist und äh und es dann auch zu tätlichkeiten gekommen ist. und da da versagt irgendwo dann äh unsere gesellschaft und die zusammenarbeit mit mit der schule. aber eben wie ich es vorher schon gesagt habe ist ist schwierig um da eine gute lösung zu finden.

I/ jawohl. bräuchte es da; es gibt ja jetzt die form schulsozialarbeit ich weiss nicht ob Sie es haben bei ihnen? vielleicht noch nicht. + das ist ja mehr so eine projektartig.

K/ hmhm- ich glaube nicht. +

I/ es gibt es jetzt an verschiedenen orten. also dass das wie noch externe fachleute da kommen. eben genau für so geschichten. - was haben Sie den eindruck? wäre das ein weg dass man dass man wie noch quasi noch eine neutrale stelle hat? wo sich eltern oder kindern daran wenden können?

K/ könn- könnte vielleicht helfen. - könnte vielleicht helfen. auf die andere seite ist mir schon auch klar dass kinder nicht immer nur lieb sind miteinander. irgendwann haben sie auch einen frust und und sind aggressiv und - lassen es halt irgendwo raus. wen- wenn man ihnen beibringen könnte wie sie ihre ihre aggressionen ihren frust eigentlich gescheit los werden ohne jemand anderes körperlich oder seelisch äh zu verletzen dann dann wäre dort schon viel erreicht.

I/ jawohl. also mehr im umgang auch mit mit schwierigen sachen. also wirklich mehr wieder an an die eigenwahrnehmung und an die selbstkompetenzen appellieren und dann äh an die sozialkompetenz.

K/ ja. hm

I/ also das mehr stärken.

K/ hm

I/ hm gut dann haben wir da noch ein unangenehmes bild.

K/ ja das ist für mich unangenehm weil es; das lehrerzimmer ist einfach so leer. da ist da ist nicht viel leben drin in diesem lehrerzimmer. und es könnte sein dass dass das einfach so ein trockner trockener schulunterricht ist. auch die haltung vom lehrer da mit den händen im sack und die einen kinder die wegschauen und gähnen. sieht sieht irgendwie ein bisschen düster aus nicht so wie ich mir eine schule vorstelle. lebendig wo wo die kinder mit freude in die schule gehen.

I/ jawohl. also von der stimmung her wo vom raum her kommt wirkt es ein bisschen, vielleicht ist der unterricht auch so nicht so stimmungsvoll. (I schmunzelt)

K/ hm

I/ äh auch ein bisschen düster. hm

K/ vielleicht ist es religionsunterricht den niemand gerne hat. (K lacht)

I/ (I lacht) und das sind mehr die angenehmen.

K/ die angenehmen. das sind, freundschaften die sich entwickeln in einer schule. wo man wo man sich auch auch hilft wenn es jemandem nicht so gut geht. und nicht einfach nur in der schule hockt weil man muss in der schule sein. das das freut mich immer wenn es wenn es äh wenn unsere nach hause kommen und, und einfach so gute erfahrungen gemacht haben.

I/ ja. vom sozialen her?

K/ ja.

I/ wirklich freundschaften.

K/ ja.

I/ also etwas tragendes! auch. wirklich beziehungen knüpfen können. hm

K/ das das ist schön wenn sie so etwas haben.

I/ hm ja. hat das barbara doch auch jetzt in ihrer klasse gehabt? ähm so freundschaften? also Sie haben gesagt eben sie orientiert sich ja eher gegen oben. + hat sie das gleich gehabt in der klasse. oder?

K/ eher, eher nach oben. + und und in der klasse drinnen selber hat sie ein ein oder zwei mädchen gehabt wo sie wo sie ziemlich gut ausgekommen ist und

I/ sind das auch so rossmädchen gewesen?

K/ nein. nicht einmal. die eine,

I/ ja. weil das gibt häufig noch so eine, gemeinsame + ebene. oder?

K/ gibt ein bisschen + , gibt ein bisschen etwas gemeinsames. nein das eine mädchen ist vo- aus einer bauernfamilie. äh reitet nicht. aber einfach äh - ein natürliches mädchen. auch nicht unbedingt äh eine schönheit. und weil die barbara hats neben neben ihrer älteren schwester ist ist nicht gleich schön. sie ist eher eher herb. und das andere mädchen ist auch eher so ein bisschen der charakter gewesen. und sie ist auch ein mädchen gewesen das, sie ist nicht nicht äh, hochbegabt. sie hat ihre mühe in der klasse. also auch beim lernen. und sie hat auch ihrer mühe zu hause mit den eltern. also sie ist auch auch ein mädchen das das hin und wieder auf konfrontation geht bei den eltern das ihre anstände hat mit den eltern und das das auch offen austrägt wie wie die barbara.

I/ hm + also dort vom charakter her haben sie sich ein bisschen gefunden.

K/ und vielleicht vielleicht hat es dort vom charakter her + äh eine freundschaft gegeben.

I/ jawohl. aber geht jetzt nicht mehr mit ihr in die schule?

K/ sie geht nicht mehr mit ihr in die schule, nein. nein.

I/ hm

K/ aber sie trifft sie glaube ich noch ab und zu.

I/ jawohl. jetzt haben wir da noch - eine angenehme.

K/ das ist für mich angenehm weil da kinder miteinander etwas erarbeiten. und das ist; sieht ein bisschen aus eben wie so, wie so so ein forschendes lernen wo man miteinander versucht etwas herauszufinden. und offenbar macht es diesen kindern da auch spass.

I/ hm also von der stimmung her, + so sind dran.

K/ und es ist auch ein bisschen ein ein freierer schulstil. + da hockt sogar eines auf dem tisch oben. und äh, ja das das gefällt mir so wenn kinder gerne in die schule gehen. und, und äh, durch das irgendwie wissbegierigkeit gefördert wird. nicht einfach dass sie ihre schulpflicht abhocken und das ist es dann sondern dass dass wirklich äh ein richtiger wissensdrust bekommen.

I/ jawohl. dass der geweckt wird oder + gefördert wird in der in der schule.

K/ dass der dass der geweckt wird. ja. +

I/ hm aber ich höre das ist eher so ein bisschen wunschdenken.

K/ das ein bisschen wunschdenken ja. aber ich, + ich denke schon

I/ oder haben Sie den eindruck zum teil von den anderen kindern jetzt nicht von der barbara aber von den anderen kinder dass das zum teil auch stattfindet? + jetzt so wie sie es, mitbekommen? dass doch ähm

K/ (K räuspert sich kurz) also in der in der sek oben eher nicht. dort ist es eher wieder der klassische schulstil. wo einfach die vorgaben kommen. und zum teil äh, falsche vorgaben gemacht werden. also wo dann wo dann die kinder vielleicht falsch interpretieren. haben wir jetzt gerade mit der olivia so ein beispiel gehabt. haben sie in der in der geometrie, haben sie äh das trapez durchgenommen, theorie und dann sagt der lehrer "jetzt schreibt ihr in euer theorieheft hinein so viel wie ihr braucht dass ihr es versteht. und jetzt hat olivia halt, äh geschaut was beim stoff unter dem quadrat darin gehabt hat und rechteck und hat etwa gleich viel hineingeschrieben zum trapez und nicht mehr. und andere kinder haben offenbar dann zweiseitige abhandlungen geschrieben. und dann hat es einen test gegeben und dort hat sie alles richtig gehabt. also hätte eine sechs gehabt dort im test. dann nachher hat der lehrer die, das theorieheft eingezogen und die, selbstständige + arbeit beurteilt.

I/ die abhandlung: ja. +

K/ und dort hatte sie eine drei. mit der begründung es sei minimalistisch. und da hat es mir den deckel „gelupft“.

I/ jawohl. das ist eine komische kombination natürlich. ja.

K/ und und dann habe ich ihm auf auf sein notenblatt wo er da gemacht hat wo er auf den dreier gekommen ist habe ich ihm gerade eine seitige abhandlung geschrieben. dass dass ich mit dieser benotung gar nicht, dass ich der gar nicht folgen kann, den sinn nicht verstehe. wenn er einen auftrag gibt sie sollen so viel schreiben wie sie brauchen um es zu verstehen.

I/ ja. und sie nachher ja einen sechser hat.

K/ und sie und sie nachher die übungen ja richtig gehabt hat hat sie es also folglich verstanden. also muss er den auftrag anders definieren. oder die benotung ganz weglassen.

I/ hm oder weglassen eigentlich. ist ja mehr eine selbstreflexionsaufgabe. ganz eigenartig ja.

K/ das was er als minimalistisch beurteilt habe ich bei mir als effizient beurteilt. weil sie hat nur so viel aufgeschrieben wie sie gebraucht hat und hat es ja gekonnt. und da das habe ich dann nicht ganz so gutiert. aber (K schmunzelt) die reaktion ist entsprechend gewesen.

I/ (I lacht) also was haben Sie den eindruck, so wäre ja eigentlich noch innovativ zu sagen "schreibt so viel wie ihr müsst zum verstehen." also finde ich jetzt noch; dass es wirklich selber; aber nachher die benotung ist ja dann wieder etwas sehr konservatives. oder?

K/ das ist das ist wieder total kontraproduktiv gewesen dann. weil jetzt jetzt weiss ja olivia nicht "was wieviel muss ich das nächste mal aufschreiben? und ich habe es ja schliesslich begriffen. also was will er dann noch mehr?"

I/ jawohl. hm

K/ und, später lernen wir immer "musst musst wissen wo nachschauen. wo findest du das das dich interessiert? musst nicht alles auswendig können. musst wissen wo finden." und wenn ich mit ein paar stichworten mir eine abhandlung kann zurechtlegen. warum nicht?

I/ dann reicht ja das.

K/ dann reicht das. oder?

I/ ja. also dort immer noch sehr ähm so konservative konzepte auch. und äh haltungen.

K/ ja. vom ansatz her sicher nicht schlecht gewesen. auch zum schauen was macht jetzt jedes aus dem heraus. aber aber nachher dann äh so einen hammer mit - minimalistisch und ein dreier. das das kann es dann auch nicht sein.

I/ ja noten ist in diesem kontext überhaupt ganz komisch. ja.

K/ und man hätte vielleicht eben das das bewertungsblatt machen können und sagen "darst du bitte noch ein bisschen ausführlicher machen vielleicht noch äh ein trapez vollständig beschreiben oder beschriften". und das wäre es dann. aber keine noten.

I/ ja aber wenn man sagt sie braucht so viel wie sie braucht oder dann darf man eigentlich gar nicht kommentieren. oder wenn nachher,

K/ dann müsste man eigentlich sagen "der test + zeigt dann hast du hast du genug aufgeschrieben oder nicht."

I/ erfüllt. genau. + korrekt. ja.

K/ ja.

I/ ja. und das ist auch noch eine angenehme situation?

K/ (K räuspert sich kurz) das ist auch angenehm. auch weil es vom vom klassischen schulstil ein bisschen abweicht. dass man auch andere formen haben kann von unterricht. und wie jetzt da zum beispiel äh ja so im im kreis ge- gespräche führen. vielleicht eben auch ein thema entwickeln ohne dass es immer der klassische frontalunterricht ist. der lehrer erzählt und die anderen hören zu.

I/ jawohl. also ein bisschen etwas ähm eine abwechslung hineinbringen oder etwas, äh anders machen.

K/ ja. was was den unterricht sicher auch interessanter machen kann und und ein bisschen auflockerung bringt. denke ich ist sicher positiv.

I/ hm

K/ sich- sicher besser als als wie wir es gehabt haben. sicher positiv. ja. das ist mir gut in erinnerung.

I/ gut. lassen wir es, da bei dem. jetzt weiss ich nicht jetzt haben wir da so ein bisschen über schule geredet. ist gerade noch etwas ihnen äh wo Sie denken da, wo ihnen zuvorderst wo Sie denken das wäre auch noch wichtig? wo wir jetzt aber nicht angesprochen haben.

K/ - uf gerade so aus dem hollen bauch nein.

I/ (I schmunzelt)

K/ nein. also was ich wichtig fände ist dass, dass äh etwas wie der förderkurs dass das weitergeführt wird. das finde ich sehr wichtig. was man aber auch nicht vergessen darf ist die die leistungsschwachen. dass man, nicht nur für die hochbegabten so ein angebot machen könnte sondern auch für die schwachen. dass

die auch dieselben chancen bekommen. oder? nicht dass man dann eine el- eine elite heranzüchtet und alle andere fallen durchs netz durch.

I/ hm

K/ das wäre auch wichtig.

I/ hm haben Sie den eindruck es geht ein bisschen in diese tendenz? es hat ein bisschen diese tendenz den oder auch den ruf der förderkurs jetzt da, ähm bekommen? in diesen paar jahren in denen er stattfindet.

K/ das kann ich nicht sagen.

I/ hm

K/ das kann ich nicht sagen. also in in diesen kreisen, mit mit diesen treffen wo wir gehabt haben wo wir die vorträge gehört haben von den kindern ist eigentlich, ja, in diesem kreis drinnen ist es, ist es auf jeden fall positiv gewesen. wie es dann andere empfinden, ja die einen - - ; es ist mir auch schon so vorgekommen wie wenn jemand das gefühl hat ja ihr mit eurem hochbegabten kind. oder was wollt ihr denn?

I/ ja. also die probleme die ihr habt, äh ist ja quasi; ja.

K/ ja-a. ja. wobei viele leute realisieren gar nicht dass ein hochbegabtes kind gar nicht einfacher ist als ein, ich sage einmal ein normalbegabtes. das das hat auch seine ecken und kanten. und wahrscheinlich äh, haben wir noch viel mehr krämpfe mit einem hochbegabten als, + mit einem durchschnittlichen kind.

I/ als jetzt eifnach bei einem kind wo wo es durchschnittlich läuft. + ja. ja da haben Sie den eindruck da besteht auch noch so ein bisschen so fa- so ein bisschen komische vorstellungen?

K/ zum teil glaube ich schon. ja. ja. und dann dann hängt es halt auch sehr stark vom kind ab. weil die olivia ist sicher nicht dümmer als barbara. aber sie hat nicht die hohen ansprüche an sich selber wie die barbara.

I/ jawohl. was dann ein bisschen zu problemen geführt hat.

K/ ihr, ihr reicht das in der primarschule locker wenn sie mit einem zeugnis wo es wo es nur überall fünf-bis-sechser hat. da ist sie zufrieden. nicht mehr investieren es reicht ja. was willst du noch mehr? ich will lieber mehr freizeit haben.

I/ jawohl. und barbara will die sechser?

K/ barbara die will einfach mehr. sie ist mit sich selber irgendwo nicht zufrieden, dass das was sie erreicht hat wirklich genügt.

I/ jawohl. was haben Sie den eindruck au- aus was für einem gefühl kommt das? dass sie, wo hat das nahrung dieses gefühl?

K/ ich ich weiss es nicht.

I/ ja.

K/ ich weiss es nicht. also ich könnte mich nicht erinnern dass ich an unsere kinder so hohe ansprüche stelle dass dass sie noch mehr machen müssen als als was sie sonst schon leisten.

I/ aber irgend aus einem eigenen gefühl heraus kommt das dass sie das auf jeden fall, immer noch hat.

K/ ja,

I/ und hat sie nicht verloren jetzt mit dem förderkurs? hat sich dieses gefühl ein bisschen verändert jetzt so, äh der umgang äh mit hohen ansprüchen? ist sie da ein bisschen, herunter gekommen? oder

K/ sie, nein ich denke diesen anspruch hat sie immer noch. der hat sie immer noch. aber ich, glaube sie vermisst jetzt den förderkurs nicht so weil sie jetzt, jetzt ist sie neu in der sek. und sie ist sicher mit mehr aufgaben eingedeckt worden. und dann äh, es ist ja auch ein bisschen ein anderer schulstil schulstil als jetzt in der primar.

I/ + hm mehr lehrkräfte auch und so mehr themen.

K/ mehr lehrkräfte und immer wieder einmal zimmer wechseln und mehr themen. und ich denke das das beschäftigt sie schon.

I/ jawohl.

K/ das ist sie, + genug eingedeckt.

I/ aber das andere das hat sich nicht so verändert. + von der perönlichkeit her. so das, die anspruchshaltung an sich selber.

K/ nein.

I/ wo ihr ja in diesem moment auch hin und wieder das bein stellt?

K/ ja. sportlich hat sie nachgelassen.

I/ ja.

K/ ja. sie ist in der primarschule ist sie immer, immer unter den ersten drei gewesen am sporttag. und da jetzt am letzten sporttag da ist ihr äh scheissegal gewesen was sie für einen rang gehabt hat.

I/ das ist ihr dann einfach völlig gleich gewesen?

K/ das ist ihr egal! gewesen.

I/ hm, ja. also dort hat sie diese ansprüche nicht mehr gehabt?

K/ nein. als wir die rangliste angeschaut haben da ist sie im hinteren viertel gewesen.

I/ ja. ist ihr egal gewesen.

K/ das ist ihr egal gewesen. ja.

I/ wissen Sie was zu dieser wandlung beigetragen hat? das sind ja plötzlich ansprüche die zusammengefallen sind.

K/ kein- keine ahnung.

I/ ist da die pubertät die hineinkommt oder so vielleicht? (I schmunzelt)

K/ könnte sein ja. dass sie jetzt mehr wert darauf legt äh dass sie gut aussieht und die sportliche leistung dort nicht so zählt.

I/ nicht so zählt bei den mädchen. ja.

K/ könnte sein.

I/ gut. dann machen wir da einmal einen punkt.

Transkriptionsprotokoll

Transkriptionskopf

Projekt: Nationalfondsprojekt «Erziehung und Bildung hochbegabter Kinder und Jugendlicher», Teilbereich Familie

Name des Transkripts: 3146mu

Datum der Aufnahme: 26.09.2003

Teilnehmende: Irène Hüsler I/
Mutter K/

Gesprächstyp: halbstrukturiertes Interview

Angaben zu Auffälligkeiten der Sprechenden:
keine Auffälligkeiten

Angaben zu sonstigen Auffälligkeiten:
teilweise sehr leise aufgenommen

Name der Transkribentin: Simone Schoch

Datum der Transkription: 29.12.2003

Datum des Kontrollhörens: 30.12.2003

Gesprächstranskript

I/ gut. also der thomas ist ja in diesem fall in der sechsten klasse jetzt.

K/ ja.

I/ was hat dazu geführt dass er in den förderkurs, gekommen ist? wie lange ist er dabei muss ich vielleicht zuerst noch fragen?

K/ also seit mitte vierter klasse. also jetzt äh anderthalb jahre.

I/ was hat dazu geführt?

K/ äh. eigentlich sind wir wegen; weil er probleme gehabt hatte in der schule mit der aufmerksamkeit einmal nach st. gallen ins kinderspital. um einfach mal abzuklären was los ist bei ihm. und haben dann, I/ jawohl. was sind die schwierigkeiten gewesen mit aufmerksamkeit?

K/ dass er oft, also so ab der zweiten klasse so hat er mühe bekommen wenn sie jedes kind an einem anderen thema gearbeitet hat dass er sich auf seine sachen konzentrieren konnte und hat das gefühl gehabt er müsse allen anderen noch helfen und schauen und; am anfang hat das gut funktioniert dass er seine sachen trotzdem gehabt hat aber mit der zeit dann eben nicht mehr.

I/ hm, da ist er bei den anderen gewesen und nicht mehr bei sich.

K/ ja genau. abgesehen davon dass er immer, irgendwo sehr schwierig gewesen ist. also auch ich habe ihn immer als ein schwieriges kind erlebt. hat sehr ein- einen starken! willen gehabt. immer schon. und es ist ähm relativ schwierig gewesen ihn auch zu lenken, ihm grenzen zu setzen. und er ist sehr äh er hat sich sehr schnell provozieren lassen von anderen kindern. und ist dann hat dann relativ massiv reagiert. und dass ist auch zu hause mit der zeit dann sehr schwierig geworden mit den geschwistern. und das ist das alles zusammen hat uns dann einmal, eigentlich dazu gebracht dass wir das gefühl gehabt haben irgendetwas muss man da unternehmen. und dann sind wir; haben wir von bekannten die adresse bekommen vom kinderspital in st. gallen und haben das gefühl das untersuchen wir jetzt einmal. was ist los? und was kann man machen? was können wir! anders machen?

I/ hm ist auch von der schule her ein ein bedarf da gewesen? also hat die schule auch gefunden da muss man jetzt etwas machen? also die lehrerin oder der lehrer? oder ist das + mehr von zu hause aus

K/ ja schon. + der lehrer hat dann schon gefunden er habe das gefühl es bewege ihn immer. er habe ja sitzbälle und alles mögliche dass die kinder sich genug bewegen können. aber der thomas könne trotzdem nicht still sitzen. und er ist dann manchmal auch im unterricht schwierig geworden. er ist von den leistungen da immer eigentlich ziemlich durchschnittlich gewesen. also gut bis durchschnittlich. nie schlecht. aber auch nicht überragend.

I/ ja. jawohl. hm hat er noch so, ähm körperlich reagiert auf diese situation? dass er irgendwie,

K/ ja völlig. (K schmunzelt) er konnte wirklich nicht ruhig sitzen.

I/ ich meine mehr mit ähm körperlichen auffälligkeiten. also bauchweh kopfweh + irgend so symptome.

K/ nein. überhaupt nicht. + mehr äh mit aggressivität. auch zu hause. also manchmal hat man das gefühl gehabt wenn er von der schule nach hause kommt dann, müsse er zuerst einmal „klöpfen“ und „tätschen“ zu hause. und das ist für mich relativ schwierig gewesen, zeitweise.

I/ hm ja. hm dann sind Sie ins kinderspital so in eine entwicklungsabklärung?

K/ ja genau. und dann sind wir dort zu einer frau gekommen die das abgeklärt hat. und das erste was sie gesagt hat ist "der bub hat ein enormes potential (K schmunzelt) von der intelligenz her." und dann hat sie tests gemacht und es hat sich dort bestätigt in diesen tests. dann haben wir aber schon noch weiter abgeklärt. und äh das resultat ist eigentlich gewesen dass er sowohl eine aufmerksamkeitsstörung hat, wie eine hochbegabung. und dass sich das teilweise ein bisschen ausgleicht. so dass man nämlich beides nicht so klar gemerkt hat bis dahin. schon wir wir haben schon gespürt dass irgendetwas ist. aber es ist beides nicht so zum tragen gekommen weil es sich irgendwo ein bisschen ausgeglichen hat. also ist; haben sie da das gefühl gehabt.

I/ ja. das ist etwa in der zweiten klasse gewesen?

K/ jawohl.

I/ ja. wie ist das gewesen für Sie? für die familie? diese zwei diagnosen sagen wir einmal zu hören?

K/ ei- eigentlich relativ beruhigend. (K schmunzelt)

I/ hm dass Sie einmal eine antwort gehabt haben?

K/ ja genau. auf die ganzen sachen. und irgendwo auch, hoffnung gehabt haben dass dass man etwas machen kann. und und äh

I/ man kann es benennen. also da dass es auch nachher consequenzen haben könnte.

K/ ja genau. und es ist auch herausgekommen dass wir, also dass wir nicht einfach alles falsch gemacht haben. und dass es wegen dem so gewesen ist als eltern.

I/ hm sondern wirklich ein entwicklungsunterschied sagen wir einfach wo andere kinder einfach anders sind. wo dazu führen dass er die schwierigkeiten gehabt hat.

K/ ja. genau.

I/ hm also eher etwas beruhigendes eigentlich

K/ ja.

I/ so ein bisschen für Sie. und eine hoffnung auch.

K/ genau. ja.

I/ hm und dann? äh wie ist dann, wa- haben sich diese hoffnungen dann auch äh, äh wie sagt man? umgesetzt. also + hat es nachher positive consequenzen gehabt aufgrund dieser diagnose?

K/ ja. also, + eine massnahme ist gewesen dass er seit da ritalin bekommt.

I/ hm hat er das heute noch?

K/ das hat er heute noch. und das merkt man auch heute noch ganz klar ob er es hat oder nicht. also ich merke ihm das sofort an wenn er es einmal nicht, oder vergessen hat oder so.

I/ hm machen Sie dann in der ferien manchmal auch, äh ritalin freie zeiten machen? oder hat er es;

K/ ja schon. also nicht nicht ganze tage am stück. weil es ist nach wie vor in der familie schwierig wenn er es nicht nimmt. aber es gibt, wir machen schon tage wo er es nicht nimmt. oder je nach dem was läuft. wenn wir das gefühl haben es geht gut ohne. also wenn wir jetzt eine wanderung machen zum beispiel geht es gut ohne oder so.

I/ ja hm haben Sie den eindruck merkt er das selber auch? also

K/ mittlerweile ja. merkt er es selber.

I/ ja. sagt er das auch? ob er das braucht oder nicht? kinder haben manchmal da noch eine gute einschätzung. + sich selber beurteilen können.

K/ ja. also er merkt jetzt + wenn er es vergessen hat und aufgaben machen sollte dann er merkt er es geht einfach nicht. er kann sich nicht konzentrieren. dann merkt er es schon. und er nimmt das auch weil er merkt dass es ihm hilft, da zu bleiben. und nicht einfach so vom einen zum anderen herum zu haspeln und, äh alles andere zu machen als die aufgaben.

I/ hm also das hat deutlich; das hilft. das ist wirklich ein hilfsmittel für ihn und für die familie und für die schule, dass es besser geht.

K/ genau.

I/ hm ja. im hinblick auf diese hochbegabung die diagnostiziert worden ist. was haben Sie den eindruck in wie fern hat das, spielt das eine rolle im in der schule? + also positiv oder negativ.

K/ also es hat dann einfach + eigentlich von anfang an hat er in der schule hat er seine sachen relativ schnell begriffen. er hat als ganz kleiner hat er schon; mein mann hat ihm einmal erklärt wie am bahnhof (K schmunzelt) die signale funktionieren. und dann er das gewusst und anderen leuten erklären können mit drei oder vier. und da haben wir eigentlich schon durch solche sachen gemerkt dass er sehr schnell! ist in seiner auffassungsgabe und dieses zeugs auch weiss!, sofern es ihn interessiert hat. das hat sich jetzt schon ein bisschen, äh äh dahin ausgeweitet dass er auch sachen weiss die ihn jetzt nicht speziell interessieren die einfach zur schule dazu gehören. aber er ist sehr schnell gewesen, immer. auch in der schule. und hat sich dann halt wo er sich auch besser konzentrieren konnte! sehr rasch auch ausgewirkt in der schule. also dass auch;

I/ hm das heisst die leistung sind hinauf gegangen?

K/ sind sehr! schnell hinauf gegangen. von einem äh durchschnittlich bis guten schüler zu einem sehr guten.

I/ hm ja. also da äh wirklich eine positive konsequenz mit hilfe vom ritalin.

K/ ja.

I/ dass er, könnte man, dass er mit hilfe vom ritalin das potential besser umsetzen kann, jetzt in der schule?

K/ ja. also ich habe schon; es ist uns schon so vorgekommen und auch eigentlich dem lehrer dass das! was er eigentlich weiss kriegt er besser raus.

I/ auf das papier.

K/ auf das papier. oder? (K schmunzelt) so dass es sich auch auswirkt. und das ist schon auch eine spannung gewesen vorher!. dass wir immer das gefühl gehabt haben der bub ist zu mehr fähig aber irgendwo bringt er es nicht heraus. und da! hat er schon auch gelitten darunter. ich habe das gefühl dass ein teil von seiner aggressivität auch dort her gekommen ist. dass er irgendwo gemerkt hat also, seine leistungen eigentlich im kopf hat und er es nicht bringen kann.

I/ jawohl. hat es auch mit der: umsetzung rein von der motorik her zu tun gehabt? hat er mühe gehabt ähm das wirklich quasi auf das papier sagen wir einmal zu bringen!? jetzt wirklich von schrift! her? oder so dass es

K/ ja. also ein bisschen vielleicht schon. aber eigentlich ist das bei ihm nicht so treffend. wir haben noch einen zweiten bub wo das effektiv das problem ist. (K schmunzelt) aber bei ihm eigentlich nur minim. er hat ein bisschen mehr mühe gehabt weil er links schreibt. und das hat ein bisschen mehr gebraucht so aber grundsätzlich.

I/ ja. und jetzt der förderkurs mitte vierter klasse, was denken Sie hat das noch verändert? für den thomas? oder auch vielleicht für Sie? dass er jetzt diese unterstützung noch hat?

K/ also einerseits dass es ihm in der schule wirklich wohl ist. dass es nicht ähm ihm langweilig ist.

I/ ist das vorher anders gewesen in der dritten klasse?

K/ teilweise glaube ich schon. wir haben dann den förderkurs noch ein bisschen hinausgezögert weil er hat ja nach der dritten klasse einen schulwechsel. das ist im kanton üblich. und wir haben dann das gefühl gehabt es ist dann von der anmeldefrist und so wäre es dann darauf hinausgekommen dass er genau auf anfangs vierte eigentlich einsteigen hätte können. und da haben wir dann den eindruck gehabt zusammen

mit dem lehrer und mit der damaligen schulpsychologin, das wäre vielleicht schlecht mit einer neuen klasse und mit dem neuen lehrer gerade einen tag + noch zu fehlen.

I/ gerade noch einmal einen tag weg. +

K/ ja. also der tag weg wäre vielleicht weniger gewesen, aber auch von der integration in die klasse und vom ganzen wechsel vom schulsystem und so. haben wir den eindruck gehabt es wäre nicht so gut und haben es dann noch ein halbes jahr hinausgezögert. dass er einfach erst mitte vierter denn auch in absprache mit seinem neuen lehrer, dann gegangen ist. und er hat das auch sehr unterstützt. sind wir sehr dankbar auch dafür. und er hat dann so im ersten halben jahr in der vierten klasse hat man dann schon gemerkt, ähm ich habe immer so gehört gehabt ja in der vierten klasse da zieht es dann noch einmal recht an. und da fallen die kinder dann nochmals herab von den leistungen und das ist dann anstrengend und so. ich habe das überhaupt nicht so erlebt bei ihm.

I/ ist, konstant geblieben?

K/ ja. und er hat eigentlich am anfang das gefühl gehabt die wiederholen noch soviel das er eh schon wisse und, und äh auch seit er jetzt in den förderkurs geht, ich habe nie den eindruck dass ihm etwas fehlt, in der schule.

I/ hm hm also da, das kann er

K/ also da

I/ kommt er; ist es ihm wohl jetzt würden Sie sagen.

K/ ja. und er hat; kommt völlig nach mit allem. er muss alle aufgaben gleich machen. er muss ja alles genau gleich lernen. alle prüfungen schreiben. und das ist für ihn kein problem. trotz einem tag fehlen.

I/ hm ja. was denken Sie hat er besondere bedürfnisse an die lehrperson? der thomas jetzt vielleicht im vergleich zu den anderen ähm etwa gleichaltrigen? zeichnet sich da; haben Sie den eindruck er braucht etwas besonderes in der schule?

K/ ich denke er braucht schon herausforderung in der schule. ja.

I/ herausforderungen?

K/ ja. und äh ich kann mir auch vorstellen dass er auch die lehrer herausfordert. dass er von dort her vielleicht besonders ist. weil er merkt relativ oder er hat oft auch noch andere ideen wie man etwas machen könnte und sagt das auch. oder äh merkt auch (K schmunzelt) wenn die lehrer fehler machen und macht sie darauf aufmerksam. und so

I/ hm mögend das die lehrer erleiden?

K/ sein lehrer mag das gut erleiden. aber ich kann mir vorstellen dass es für einen lehrer schon noch besonders ist wenn man so einen schüler hat der sehr, solches zeugs sehr schnell registriert. er hat zum glück scheinbar eine gut art, (K schmunzelt)

I/ das zu sagen?

K/ das zu sagen. oder auch jetzt sagen wir man könnte das doch auch noch auf einen anderen weg machen oder so. und das macht er also schon in der schule.

I/ ja. also mitdenken und auch noch anspruchsvoll eigentlich ähm für die lehrperson, wo er aber in diesem fall gut ähm, wo der! lehrer den er jetzt hat das gut macht?

K/ ja. also von dort her denke ich schon. oder schon dass er auch viel will! wissen oder auch nachfragt.

I/ ja. das vielleicht als ein bisschen eine besonder- besonderheit?

K/ ja.

I/ ja. Sie haben gesagt; um noch einmal zurück zu gehen; er sei schon früh! sei er schwierig gewesen. was sind so die ersten sachen wo Sie den eindruck gehabt, also das könnte eben etwas damit zu tun haben dass er vielleicht besonders begabter! ist? oder weiter entwickelt ist als andere?

K/ - - eben dass er relativ, sich für vieles interessiert hat. und das auch gewusst hat.

I/ hm das ist ihnen schon früh aufgefallen?

K/ ja.

I/ ja. wie eben das mit dem zug und dem signal. also so sachen + dass er es auch gewusst hat

K/ ja. also so sachen. und vor allem so richtung wie zeugs wie sachen funktionieren. und er ist alles ausprobieren gegangen. also zeitweise haben wir das gefühl gehabt der bub lebt gefährlich, wenn er irgendwo hin geht und alle knöpfe drückt. (K schmunzelt) und einfach zuerst einmal drückt und dann schaut was passiert?

I/ ja. also sehr ein äh so experimentierfreudig gewesen ist?

K/ ja.

I/ ja. mehr als die anderen vielleicht? sehr ähm wissbegierig auch? ein wenig so?

K/ ja. wobei ich jetzt auch noch sagen muss ich habe drei kinder und die sind alle relativ hoch vom niveau her. von dort her ist mir vieles gar nicht so aus- aufgefallen. dass das anders ist als bei anderen kindern. weil weil meine alle so sind. (K schmunzelt) ich habe es nicht anders gekannt.

I/ jawohl. also der unterschied ist dann auch noch schwierig zu merken.

K/ ja.

I/ ist das im kindergarten schon irgendwie thema gewesen? einfach die unaufmerksam- oder die aufmerksamkeitsschwierigkeiten? oder dass er schon weiterentwickelt ist? ist das im kindergarten irgendwie einmal;

K/ also sagen wir in der spielgruppe ist es ein thema gewesen. weil da haben sie dauernd einfach gekämpft miteinander. und ich habe jetzt im nachhinein gemerkt dass er, vermutlich ist ihm dort auch langweilig gewesen. die haben dort so einen; dort wo sie gebastelt haben dort ist es gut gewesen. wo sie werken konnten. und der nachmittag wo sie einfach spielen sollten mit bauklötzen und lego und kühen und so das hat einfach nicht funktioniert. aber da ist er sechs gewesen und er ist eben relativ spät eingeschult worden. weil er im juni geburtstag hat.

I/ jawohl. da musste er; ist fast bei den ältesten gewesen dann?

K/ jawohl. und da hätte ich eigentlich immer gerne gehabt dass er früher wäre. aber das ist immer! schwierig gewesen. und da hätte man eigentlich relativ früh schon anfangen müssen. und über schulpyschologen und so und da habe ich irgendwo einfach + den mut und die kraft nicht gehabt.

I/ Sie haben den eindruck gehabt er wäre eigentlich reif? +

K/ ja.

I/ aber ähm das ist immer ein bisschen ein langer weg.

K/ ja. und weil wir dann nur ein jahr kindergarten haben ist er dann eigentlich in der spielgruppe gewesen wo er schon lange in den kindergarten oder in die schule hätte gehen sollen und das hat sich dann in in recht äh kämpfen und aggression mit den anderen kindern ausgewirkt.

I/ jawohl. also Sie haben dort schon gemerkt eigentlich wäre er schon parat. aber rein organisatorisch halt ein bisschen ein langer weg.

K/ ja. und im kindergarten ist es dann eigentlich gut gegangen. dort haben sie viel mehr möglichkeiten gehabt auch um selber zu experimentieren. und die kindergärtnerin hat immer das gefühl er sei eigentlich der der ideen! hat und irgendetwas macht. und die anderen kinder mitzieht.

I/ hm, so auf so ein bisschen ein führungs-; so ein rössli? das zugrössli?

K/ ja. und sie hat immer freude gehabt weil er sehr viele kreative ideen gehabt hat was man wie man aus nichts etwas machen kann.

I/ hm also noch „gäbig“ so im kindergartenalltag. und auch für die anderen kinder.

K/ ja.

I/ ja. so dort hat er so ein gutes feld gehabt in diesem moment?

K/ ja.

I/ hat es sich ein bisschen beruhigt?

K/ ja. er hat sich sehr beruhigt. wir haben dann die schwierigkeiten von der spielgruppe dann nicht mehr gehabt. und er hat sich schon geseht in die schule zu kommen.

I/ hm in die schule zu kommen? gut ähm, ich würde da einmal einen punkt machen respektive einen schritt weitergehen.

Teil 2:

K/ also schulleistung kann ich ein bisschen auf noten und so abstützen?

I/ hm wunderbar merci viel mal.

K/ bitte.

Teil 3:

I/ gut. ähm jetzt haben Sie mir ja so komplizierte geschichten ausgefüllt.

K/ hm

I/ als familie. schauen wir doch die einmal an und dann können Sie schauen ob Sie etwas damit anfangen können.

aufgabenerfüllung. von den kreuzchen her sind Sie da praktisch alle zusammen. und schätzen das eigentlich als ähm als sehr positiv ein. also dass Sie da als familie gut damit umgehen können, vor allem der thomas.

K/ hm

I/ gut jetzt was sieht man da in diesem profil vielleicht noch eine interpretationshilfe. (I schmunzelt) also die kurven sind sehr ähm nah zusammen. also wenn ich sie mit anderen profilen vergleiche und in einem hohen äh wert oben. also es wird sehr viel positiv eingeschätzt. ähm was positiv eingeschätzt wird ist zum teil unterschiedlich und zum teil sehr kongruent. also etwas das noch stark, das mir auffällt ist die kontrolle. das ist nicht selbstverständlich gerade in diesem alter. dass man den eindruck hat also äh ist zufrieden wie man gegenseitig schauen muss dass das zeugs funktioniert. das scheint etwas das positiv läuft. dann der umgang mit neuen situationen. da scheinen Sie sehr flexibel und anpassungsfähig zu sein als familie. wird von allen

so eingeschätzt. und dann ähm, einzelne, äh dass f- für Sie die kommunikation beispielsweise sehr gut läuft oder wichtig ist. und für ihren mann so auf der gefühlsebene ähm ein starker bezug da ist. dass sind dann mehr so einzelne höhepunkte. ja. jetzt weiss ich nicht (I schmunzelt) sagt ihnen; können Sie etwas damit anfangen? erstaunt Sie das wenn ich das so sage? oder haben Sie den eindruck nein das hat schon ein bisschen etwas mit ihrer familie zu tun?

K/ ja ich denke schon. ja. (K schmunzelt) also wir haben uns auch mühe gegeben diese fragebogen gut auszufüllen. oder ri- ähm, wahrheitsgemäss sagen wir einmal so. (K schmunzelt)

I/ ja. hm (I schmunzelt)

K/ so weit man das überhaupt kann.

I/ ja ja. sind zum teil auch komplizierte fragen gewesen.

K/ ja und es ist halt immer auch eine momentaufnahme.

I/ genau. hm ja.

K/ aber doch ich, denke schon dass das die situation im moment so ist.

I/ hm ja. und die besonderen stärken was haben Sie den eindruck? würden Sie das auch sagen? so kontrolle dass das wirklich etwas ist, das gut läuft. und neue situationen, das wird von

K/ also das bei den neuen situation ja, denke ich schon. und äh kontrolle und so denke ich auch. ich meine der thomas ist jetzt noch nicht in der pubertät. das wird kommen und dann wird das auch anders aussehen. (K schmunzelt)

I/ jawohl genau. das kommt noch.

K/ wir haben im moment eine sehr schöne zeit miteinander auch. ich denke

I/ jawohl. ist er noch ein bisschen jünger dann? hm weil das gibt meistens einen umbruch.

K/ also einfach von der, von der entwicklung her ähm noch nicht so weit. also ich merke auch in der klasse da gehen, ist die spannbreite sehr gross wenn das anfängt.

I/ ja. wenn die mädchen noch kommen und so die meistens schon weiter sind.

K/ ja.

I/ ja. das ist ähm wirklich so dass gerade im bereich kontrolle und und wert da geht es dann manchmal auseinander.

K/ ja. und das wird bis in einem halben jahr bei ihm anders aussehen nehme ich an. (K schmunzelt)

I/ hm ja. aber das, im moment haben Sie den eindruck eben es läuft so, es läuft gut so wie es läuft?

K/ ja eigentlich schon.

I/ hm jetzt noch diese zweier beziehungen das ist genau gleich aufgebaut. das ist ihre einschätzung gegenüber vom thomas. das sind dieselben skalen wie wir da gehabt haben. das ist der thomas gegenüber von ihnen.

K/ hm entspricht sich einigermassen.

I/ jaja. das sind geringe schwankungen. also wenn ich das vergleiche. es kommt immer ein bisschen, es kommt immer ein bisschen darauf an wie man diese profile zeichnet. und das ähm, ihr mann gegenüber vom thomas und der thomas gegenüber von ihrem mann.

K/ was auch gut herauskommt und ich denke dass es auch so ist dass er zu meinem mann im moment die bessere beziehung hat als zu mir.

I/ ja. das ist ganz leicht höher.

K/ ja. und das merkt man auch. ich denke das ist auch normal. (K schmunzelt)

I/ ja. hm ja das ist auch schön oder wenn er kann das haben. ähm zwei sachen fallen mir da auf wo ich; das eine ist so was ich noch häufig sehe. mit dem vater so die gemeinsamen so ein bisschen die gemeinsame welt vielleicht so ein bisschen die männerwelt. ich weiss nicht. also könnte ich mir vorstellen da. weil das sehr hoch ist.

K/ ja. schon noch.

I/ und die gefühl- auf der gefühlsebene.

K/ ja. das steht er hat dem papi im moment schon näher.

I/ hm genau. und er schätzt diese beziehung als sehr positiv ein, der thomas.

K/ ja.

I/ ja. also gegenseitig.

K/ ja. sicher. ist auch gut so. (K schmunzelt) ich bin auch froh. weil es mich dünkt es ist so! nicht selbstverständlich in der heutigen zeit dass, äh die kinder zu den vättern eine gute beziehung haben. das freut mich riesig dass das so ist jetzt.

I/ ja. ja das ist natürlich schön. äh vor allem so auf der gefühlsebene das ist, dünkt es mich wenn ich diese profile anschau nicht selbstverständlich. häufig ist dort; wobei das ist bei ihnen auch sehr stark. also das ist der thomas gegenüber von ihnen. da schätzt er auf der gefühlsebene; das sind die beiden skalen; schätzt er das sehr positiv ein ihnen gegenüber.

K/ hm hm

I/ also da ist es, ähm da ist es identisch.

K/ ja.

I/ dass er das auf der gefühlsebene gleich einschätzt. beim vater so ein bisschen die gemeinsame welt vielleicht so ein bisschen den bezug von den themen her ein bisschen stärker ist. ähm aber auch der gefühlsebene dass er das sehr positiv einschätzt bei beiden.

K/ hm das freut mich. ich denke das sind auch gute voraussetzungen für eben den nächsten lebensabschnitt wenn es jetzt so ist.

I/ ähm genau. wenn es dann vielleicht ein bisschen mehr, äh ja halt dann auseinandersetzungen gibt durch die pubertät.

K/ ja klar. aber auf dieser ebene ist es sicher einfach dann. wenn das schon da ist denke ich.

I/ genau. wenn dann wirklich ein starker bezug auch da ist. hm ja. ja ich weiss nicht sind von ihnen her noch, irgend noch, kommentare! zu diesen skalen? oder fragen?

K/ - - nicht speziell. also mich freut! es dass auch der thomas uns so einschätzt. es tut gut auch als eltern zu merken die kinder sind eigentlich, fühlen sich wohl in der familie.

I/ ja. ja. das kann man sicher sagen jetzt auf grund von dem bild das er da hat. dass er; die kurven sind sehr hoch und die schwankungen sind gering. obwohl es da zacken hat. aber das auch einfach im vergleich,

K/ dass er doch den eindruck hat dass dass äh wir ihm das geben können ein stück weit was er braucht.

I/ hm ja. wenn man das so anschaut hat man auf jeden fall diesen eindruck. ja.

K/ ja das finde ich schön. das freut mich.

I/ (I schmunzelt) schön. gut dann legen wir das auf die seite.

Teil 4:

I/ vielleicht noch welche sind besonders angenehm? also wenn Sie die neutralen; oder welches sind die neutralen? ja bei diesen angenehmen da, was; oder bei diesem angenehmen bild da was ist da besonders angenehm für Sie?

K/ also mich dünkt diese kinder sehen alle zufrieden und fröhlich aus und sind miteinander am arbeiten. eine positive situation.

I/ ja. äh gibt es grenzen von so situationen? jetzt im schulalltag? wenn Sie sich vorstellen ihre kinder sind so in der gruppe am arbeiten. ähm, gibt es da für Sie irgendwo etwas wo Sie den eindruck haben ja das ist dann nicht mehr wäre dann nicht mehr so angenehm, an so einer situation?

K/ - - also höchstens wenn eines der kinder irgendwo querschlagen würde. also ganz massiv. dass die anderen in ihrer arbeit gestört sind und nicht mehr richtig eigentlich ihren auftrag erfüllen können.

I/ hm - aber grundsätzlich diese art von von diskussionen oder arbeiten zusammen das ist für Sie etwas das sehr sinn sinn macht eigentlich?

K/ finde ich schon ja.

I/ ja. gut tun wir das einmal auf die seite. diese situation?

K/ - - ähm was mich anspricht ist dass diese frau offensichtlich mit viel geduld diesem buben der schwierigkeiten hat zeigt wie es geht und ihm hilft, persönlich. also auf das kind eingeht.

I/ hm ja. viel geduld das ist etwas das Sie sehr hoch schätzen? wenn eine lehrperson sich wirklich zeit nimmt und viel geduld zeigt?

K/ - - oder mehr wenn wenn eine lehrperson wirklich auf die kinder dort eingeht wo sie stehen. sagen wir es so.

I/ ja. haben Sie das erlebt? oder erleben Sie das? dass Sie den eindruck haben ja das ist ja etwas heute das, auch gross so: im kurs steht sagen wir einmal. individualisieren wirklich auf die bedürfnisse eingehen vom kind. ist etwas das heute so pädagogisch ziemlich weit vorne steht. erleben Sie das bei ihren kindern?

K/ eigentlich schon ja. und zwar muss ich jetzt sagen bei allen! lehrer die sie schon gehabt haben.

I/ ja ja. also haben Sie das gefühl die leben wirklich eigentlich nach dem?

K/ ja schon. und geben sich sehr mühe und; finde ich manchmal erstaunlich bei diesen vielen ähm anforderungen die die lehrer haben.

I/ jawohl. hm was haben Sie die eindruck wie: äh wie wirkt das auf die kinder? also merken das die kinder? also was sind das so sachen wo Sie merken dass den kindern das gut tut? was

K/ also mich dünkt sie haben dann auch eine positive beziehung zum lehrer und gehen gerne in die schule. und durch das lernen sie auch „ringer“.

I/ ja. das ist schön. und das haben Sie bis jetzt immer erlebt eigentlich? dass so gute bezüge

K/ ja. eig- eigentlich immer. ja.

I/ hm dann haben wir da noch - die sechs, ja.

K/ - also ich finde schön einmal einfach so, ein bisschen gemütlich da zu sitzen und vielleicht eine geschichte zu hören oder so.

I/ ein bisschen eine andere form von dasitzen nicht immer in den bänken?

K/ ja genau. im im auch im kreis zu sitzen und einander anzuschauen. so hm - -

I/ sonst noch etwas zu dieser, foto das ihnen auffällt oder das Sie anspricht?

K/ also ich habe das gefühl sie seien alle, einigermassen aufmerksam. hören einenander zu.

I/ hm dann haben wir da noch s- diese foto.

K/ - - also es geht in eine ähnliche richtung wie die andere auch. ein lehrer der sich schaut was das kind macht. oder auch auch kontrolliert vielleicht ob es es recht macht? und schaut und sich um die einzelnen kinder kümmert.

I/ jawohl. also das individualisieren wo da eigentlich auch der lehrer zeigt interesse und hilft dem kind gezielt!. also das individualisieren wo Sie da, das für Sie da im vordergrund steht.

K/ genau hm

I/ dann haben wir dort eine die nicht so, die für Sie unangenehm ist. die acht.

K/ hm also dieser bube ist sehr wütend. -

I/ das ist in einem schulzimmer drinnen. was gibt das irgendwie einen noch einen anderen, ein anderes bild? oder verstärkt das etwas wenn man denkt ist nicht auf dem pausenplatz oder nicht zu hause sondern im schulzimmer drinnen?

K/ - - nei- nein das macht eigentlich für mich keinen unterschied. aber es dünkt mich äh eine rechte herausforderung im moment mit so sachen umzugehen.

I/ ja. also für die lehrperson?

K/ und für die eltern und für die kinder auch.

I/ jawohl. hm was erwarten Sie von lehrpersonen in so, gelegenheiten? eben ist anspruchsvoll. man muss irgendwie; ja ist noch eine schwierige sache.

K/ also grundsätzlich dass man es nicht ig- ignoriert. ob man immer gerade lösungen finden kann das das ist eine frage. aber mindestens dass man sich bemüht darum. oder hilfe in anspruch nimmt. oder mit den eltern darüber spricht und das nicht einfach so! geschehen lässt. + die augen verschliesst.

I/ ja. also nicht ignorieren und selber schaut wie geht man um damit. +

K/ ja.

I/ nicht das Sie erwarten würden dass er gerade weiss, das rezept hat aber

K/ nein sicher nicht. das kann er ja nicht. (K schmunzelt) aber ich denke es wäre schon wichtig so sachen nicht einfach geschehen zu lassen. sondern, oder auch mit den kindern darüber zu reden. oder halt je noch situation. oder?

I/ etwas damit anfangen auf jeden fall. wie ist das in ihrem erleben? äh s- so sachen? äh das ist jetzt einfach ein beispiel. aber, äh werden so sachen, sind so sachen thema in der schule? und ist das schwierig?

kommen die kinder nach hause mit so, belastenden geschichten?

K/ also ich ich habe einen sohn aber nicht den thomas der in einer solchen situation steht im moment in der schule die sehr belastend ist. und ich eben auch merke, e- dass es ihn auch, gedanklich relativ blockiert. dass er zeitweise auch in der schule,

I/ also wo er äh in häufig in so situationen gerät oder andere kinder die er sieht?

K/ äh sein freund. also er hat einen freund und der wird ähm also ist dort auch halt wie oft eine gegenseitige situation. er ist sicher auch nicht unschuldig an der situation. wird aber jetzt auch von anderen schülern, ähm ziemlich geplagt. und er steht irgendwo dazwischen. er wird zwar nicht geplagt aber, äh er versucht den anderen dann zu schützen und ihm zu helfen. und es gelingt ihm auch nicht immer. und leidet darunter, dass er so angegriffen wird.

I/ jawohl. ist das äh; kann die, von der lehrperson her haben Sie den eindruck das wird eben nicht! ignoriert? das wird irgend wie auf- aufgenommen auf eine art?

K/ ja. schon. wird aufgenommen und zwar von verschiedenen personen. wo ich jetzt weiss dass auch etwas am laufen ist. und man daran ist dass etwas geht. und ich bin auch froh dass es so ist.

I/ hm hm also man probiert es zu thematisieren auf irgendeine art?

K/ ja und lösungen zu suchen. es sind da verschiedene personen involviert und das finde ich auch richtig. also wir haben in r. jetzt seit neustem auch schulsozialarbeiter und die sind auch involviert.

I/ im schulhaus selber?

K/ nein. die sind nicht im schulhaus. (K schmunzelt) hat auch viele schulhäuser und die sind einfach

I/ er ist nicht gerade vor ort im schulhaus der schulsozialarbeiter.

K/ nein.

I/ aber gehört dazu und kann man ansprechen.

K/ und ist in dieser situation auch angesprochen worden. und ist jetzt daran. ja.

I/ das ist äh, Sie haben gesagt das ist etwas positives. also dass man auch mehr leute involviert. dass man sich hilfe holt bei verschiedenen leuten sich abstützt quasi auch.

K/ ja. also was was ich auch gut finde, äh ist dass man zusammenarbeitet. mit verschiedenen stellen und nicht einfach jeder für sich etwas macht. wo dann manchmal unkoordiniert läuft und nicht unbedingt immer förderlich ist.

I/ jawohl ja. die schulsozialarbeit das ist ja, also im kanton z. zumindest ich kenne den kanton weniger eigentlich ein grosses thema aber nicht unumstritten. was das bringen soll. natürlich immer die kosten im hintergrund das ist klar. was das bringen soll? und äh, was da für lösungen überhaupt möglich sind. was ist da ihre erfahrung jetzt vielleicht? wenn Sie es jetzt schon haben in r.? bis jetzt?

K/ also wir haben es eben noch nicht lang. das läuft erst seit ein paar monaten. die sind eigentlich immer noch erst am einarbeiten. und doch scheinbar hat es viele leute die dort gehen. und gerade jetzt in so einem fall denke ich ist es, ähm erstens einmal positiv überhaupt eine ansprechperson zu haben. wo man sich hinwenden kann. weil manchmal ist der lehrer ja nicht die richtige ansprechperson. oder kann vielleicht selber gar nicht so etwas machen

I/ oder will vielleicht nicht. genau.

K/ ja oder je nach dem wie er selber noch involviert ist oder nicht. oder kräftemässig überhaupt die möglichkeiten hätte.

I/ also da können die kinder direkt gehen?

K/ die kinder können gehen die eltern können und die lehrer können gehen.

I/ jawohl ja. also einfach dass man eine ansprechperson hat die vielleicht nicht involviert, also die nicht involviert ist auf jeden fall nicht.

I/ ja. und ich habe sie einmal an einem elternabend gesehen. sie hat gesagt sie stelle dann auch kontakt her jetzt je! nach dem zur vormundschaftsbehörde oder sozialamt in der gemeinde. dass man dort eben gesamthaft! schauen könnte und nicht nur jetzt auf die schule bezogen etwas unternehmen sondern vielleicht auch wenn jetzt in der familie noch etwas wäre dass man das irgendwo ein bisschen koordinieren kann.

I/ koordinieren und vernetzen.

K/ und das dünkt mich ist sehr sinnvoll dass man kann! vernetzen.

I/ hm hm nicht auf die schule reduziert wenn eigentlich der der fokus nicht in der schule selber ist + sondern vielleicht eher

K/ ja sich vielleicht in der schule nur auswirkt was irgendwo anders ein problem ist. +

I/ jawohl. dass man es ein bisschen gesamtheitlicher anschaut.

K/ also das ist jetzt allgemein!. das ist jetzt nicht auf die situation da von meinem sohn bezogen.

I/ aber allgemein. so das von der haltung her. hm

K/ also ich habe jetzt nicht erfahrung dass es funktioniert. aber ich habe die hoffnung dass es funktionieren könnte.

I/ ja. dass es könnte so funktionieren. ja ich denke dann macht es auch sinn. oder? wenn man es wirklich kann koordinieren. und die sind natürlich einfach näher, ähm als die schulpsychologie. ich als schulpsychologin oder äh ist man immer relativ weit weg.

K/ ja ja.

I/ und der schulsozialarbeiter ist so ein bisschen, näher. ja. gut dann haben wir da noch neutrale. ich weiss nicht ähm, ob da die eine oder andere bei ihnen noch so bilder doch noch evoziert die eine oder andere foto.

K/ also ich kann vielleicht sagen das wirkt auf mich ähm, neue situation herausforderung. und das mami kommt mit am anfang. gibt ein bisschen rückendeckung. ja.

I/ hm was eigentlich positiv ist oder auch;

K/ ja.

I/ das ist eigentlich positiv? rückendeckung ist noch positiv?

K/ ja. ja finde ich. und es gibt dem kind auch auch mut wenn es an eine neue situation gehen muss.

I/ hm hm ja. - - hm - -

K/ wirkt ein bisschen ähm eine mischung zwischen aufmerksam und gelangweilt.

I/ ja. - - in einem schulzimmer drinnen während dem unterricht, wie wirkt das auf Sie?

K/ - ich würde einmal sagen das ist gar nicht während dem unterricht. weil die anderen stühle alle leer sind. wirkt auf mich eher wie so pause.

I/ pause? ja.

K/ läuft gerade nichts.

I/ läuft gerade nichts so. die vorstellung ihre kinder in so einer, situation? also der thomas wäre da?

K/ - gut während der pause, ja. gehört dazu. (K schmunzelt)

I/ hm gut. (I schmunzelt) ja.

K/ ich habe jetzt nicht das gefühl er wirkt sehr ähm, + ablehnend. nein. nein

I/ abgelöscht. ablehnend oder so. + hm

K/ das ist ein bisschen ein äh, hat zwei leute und zwei situationen. jema- ich habe das gefühl jemand ist traurig. was äh zum leben dazu gehört. ich finde es aber schön dass jemand da ist der sie tröstet.

I/ hm hm

K/ und das dünkt mich auch schön dass das auch in einer schulsituation möglich ist. dass die kinder einander beistehen einander trösten. also finde ich von dort her, positiv. nicht weil sie traurig ist (K schmunzelt) sondern weil sie trost stattfindet.

I/ ja klar. weil der trost stattfindet. hm im schulzimmer drinnen.

K/ dass die nicht alleine da ist.

I/ hm was denken Sie für die lehrperson? so situationen?

K/ ich kann mir vorstellen dass auch eine lehrperson sich freut darüber dass andere kinder einander trösten. und dass sie das auch, also so wie ich es auch verstehe fördern wollen.

I/ hm dass da wirklich so ein soziales ähm,

K/ genau.

I/ netz da stattfinden kann zwischen den kindern. und nicht nur zwischen kindern und lehrperson.

K/ genau. hm

I/ gut. da die letzten zwei.

K/ - - also da ist einfach, ja schule. mit verschiedenen aspekten ich kann zu diesem bild eigentlich nicht viel mehr sagen. + das wirkt auf mich weder positiv noch negativ einfach ein wenig altmodisch.

I/ hm das ist für Sie eine normale situation? + / gut. und zu diesem bild. ich weiss nicht, gibt es da noch etwas, zu sagen was da besonders positiv oder, unangenehm ist?

K/ - also es lebt. (K schmunzelt)

I/ ja.

K/ es es läuft etwas. es ist jeder irgendetwas am machen. alle irgendwo daran dabei. scheinbar es lebt einfach.

I/ ja. wenn Sie vorstellen das ist unt- also eine lektion nicht pause oder so.

K/ ich weiss meine kinder schaffen auch so zwischen drin in der schule. (K schmunzelt)

I/ hm + das ist eher angenehm?

K/ ich denke, genauso wie das + gehört beides in die schule.

I/ ja. also es muss eine bunte mischung sein so ein bisschen?

K/ ja.

I/ für Sie gehört vieles dazu.

K/ ja.

I/ es kann einmal ein bisschen struk- strukturiert sein und es kann einmal so ein bisschen leben und ein bisschen jeder macht da seine sachen. + es muss ein bisschen eine bunte mischung sein.

K/ ja. ich finde eigentlich es müsste beides platz haben. + nicht nur das eine und nicht nur das andere.

I/ hm sondern eine vielfalt auch.

K/ genau.

I/ hm ja. ist das auch eine erfahrung von ihren kindern? eben der thomas ist ja eher jemand der der ähm mühe hat sich zu konzentrieren. mit dem ritalin weniger aber dass ihm das auch nützt wenn es so verschiedene, eben wenn es nicht immer gleich läuft? und er auch ganz unterschiedliche situationen darf erleben? nützt ihm das etwas?

K/ glaube ich schon. ja. und ich glaube auch dass für die an- also für die kinder allgemein jetzt, ähm eine bereicherung ist auch auf verschiedene arten arbeiten zu können. ich denke auch jedes kind hat verschiedene möglichkeiten stoff besser aufzunehmen. und darum finde ich gut dass es auch an der schule verschiedene!, methoden gibt und verschiedene zugänge gibt. so dass auch die einzelnen kinder wirklich auf ihre rechnung kommen ohne dass jetzt dass sie das andere nicht auch lernen müssten was ja auch wichtig ist.

I/ jawohl. aber dass man wirklich probiert eine palette anzubieten. da kann jedes kind angesprochen werden je nach dem. oder?

K/ ja.

I/ in gewissen situationen.

K/ ja und au- aber auch dass jetzt der unterricht nicht immer gleich abläuft. ich kann mir vorstellen einem thomas würde es wirklich langweilig werden wenn er jetzt immer! Nur die gleiche unterrichtsform oder frontunterricht zum beispiel hat. nicht selber könnte noch schaffen und forschen. oder auch aus-; ja.

I/ ja. braucht ein bisschen an mischung weil sonst; dass es ihm nicht langweilig ist.

K/ ja. denke ich schon. ja.

I/ hm hm. gut. ja jetzt sind wir eigentlich mit dem programm, bald am ende. (K schmunzelt) ähm sind von ihnen her noch, sachen wo Sie denken sind jetzt zu kurz gekommen? oder wo ihnen gerade noch so spontan in den sinn kommen? /

K/ also kommt mir jetzt nicht so schnell in den sinn. (K schmunzelt)
I/ sonst sagen Sie es wenn ihnen noch etwas in den sinn kommt.

K/ etwas ist mir noch in den Sinn gekommen wegen dem förderkurs, was ich für den thomas jetzt auch noch sehr positiv finde. dass sie dort auch ähm sachen machen wo jetzt in der schule nicht so daran kommen. also unter anderem auch ähm über lernstile. über wie kann man sich etwas erarbeiten? oder auch die ganzen themen wie jetzt wo sie irgendwo durch; wo ich schon denke dass es für ihn eine bereicherung ist, die er sonst jetzt nicht hätte. wo mich jetzt gerade für für so kinder noch wichtig dünkt. jetzt wie gehe ich, wie lerne ich etwas? weil oft ist ja das in der schule gar kein thema. dass es gar nicht nötig ist.

I/ jawohl. ähm habe Sie den eindruck das kann er auch ein bisschen übersetzen auf den allgemeinen unterricht in der regelklasse? schafft er das ein bisschen? oder ist das, ähm noch schwierig auch? so den transfer zu machen? so von lern-; + arbeitstechnisch und lernstrategisch?

K/ ich habe das gefühl es kommt langsam. es ist irgendwo am wachsen. er hat am anfang eben schon noch mühe gehabt. und auch nicht so gesehen. aber es kommt. oder eben auch das forschende lernen ein bisschen zu entwickeln. sich selber etwas erarbeiten. und das finde ich eben schon noch wichtig!. und das motiviert und gefördert und auch gelernt wird am förderkurs finde ich jetzt für ihn noch toll.

I/ besteht für Sie genug verknüpfung zwischen der regelklasse und dem förderkurs? dass eben so der transfer möglich ist? für für die kinder letztendlich?

K/ -

I/ oder besteht da auch ein handlungsbedarf?

K/ ich weiss nicht ob ein handlungsbedarf besteht. ich weiss nicht wieviel überhaupt möglich und sinnvoll ist. ich denke das was sinnvoll ist passiert schon. und vieles anderes macht vielleicht gar keinen sinn. ich kann mir vorstellen dass vieles auch erst später jetzt, in einer höheren schule oder in einer ausbildung dann zum tragen kommt.

I/ jawohl. gerade einmal eben so arbeitstechnisch und so geschichten sind.

K/ ja.

I/ ja. in der oberstufe dann auch immer mehr.

K/ ja natürlich.

I/ macht er so sachen gerne? also,

K/ sehr.

I/ merken Sie; ah da- dass er sich auch so reflektieren wie man lernt und so sachen?

K/ doch macht er eigentlich schon gerne. und kommt er auch immer erzählen zu hause so.

I/ was sie da noch gemacht haben?

K/ ja und, ich denke tut ihm auch gut. einfach, ja dass dass er;

I/ ja. ja. ich denke das ist etwas wirklich wertvolles. was in der regelklasse häufig ein bisschen zu kurz kommt auch.

K/ ja oder im programm nicht zum stoff gehört oder nicht dabei ist.

I/ ja. einfach auch nicht so; es gibt ja auch unterschiede natürlich ja. aber mit allem anderen stoff halt auch, ein bisschen an einem kleineren ort ist.

K/ jaja. und und auch die ganzen projekte die sie jetzt machen. wo sie wirklich müssen auch selber daran schaffen aber die sehr interessant sind finde ich. für ihn eine rechte bereicherung.

I/ hm von den themen her kann er dort eher seinen interessen nachleben. es ist ja einfach noch spannend was er da;

K/ ja und es sind sachen oder die neu sind. wo sie neue zugänge zu den sachen bekommen. und, finde ich toll.

I/ ja. schön.

K/ es tut ihm auch gut sich mit so sachen auseinanderzusetzen.

I/ ja. da geht er gerne noch ein jahr in diesem fall?

K/ jaja. kein problem. (K schmunzelt)

I/ (I schmunzelt) / hm ja. gut.

Transkriptionsprotokoll***Transkriptionskopf***

Projekt: Nationalfondsprojekt «Erziehung und Bildung hochbegabter Kinder und Jugendlicher», Teilbereich Familie

Name des Transkripts: 3146va

Datum der Aufnahme: 26.09.2003

Teilnehmende: Irène Hüsler I/
Vater K/

Gesprächstyp: halbstrukturiertes Interview

Angaben zu Auffälligkeiten der Sprechenden:
keine Auffälligkeiten

Angaben zu sonstigen Auffälligkeiten:
keine Auffälligkeiten

Name der Transkribentin: Simone Schoch

Datum der Transkription: 28.12.2003

Datum des Kontrollhörens: 29.12.2003

Gesprächstranskript

I/ gut. also ich habe, ich weiss jetzt mittlerweile dass der thomas seit de- mitte vierter klasse auf, seit mitte vierter klasse im förderkurs ist.

K/ ja.

I/ äh, was hat aus ihrer sicht dazu geführt? was für besondere, sagen wir bedürfnisse vom thomas äh haben dazu geführt dass er jetzt dort ist? hat er;

K/ also es sind, sind verschiedene ströme die parallel gelaufen sind. oder verschiedene faktoren. das eine ist, der thomas ist immer sehr lebhaft gewesen. und äh sehr - manchmal kippt es auch ins aggressive, je nach dem wie er gerade darauf ist. und ähm, mir haben schon von klein auf beobachtet gewisse sachen kann er sich wahnsinnig darauf konzentrieren. und bei anderem verliert er sich völlig. das hat beim stillen schon angefangen. dann dann ist jede flieg- jedes irgend etwas lenkt ihn ab. äh

I/ hm wie hat sich das in der schule ausgewirkt? so?

K/ also das ist noch, ist eigentlich noch noch vor der schule wo man es beobachtet hat. aber auch in! er schule. ähm zitat vom vom lehrer vom herr rösch dazumal erste zweite klasse. äh "der thomas hat seine augen und ohren überall. kriegt alles mit in der klasse. seines macht er so ein bisschen mit rechts. weil er intelligent clever genug ist schafft er seines auch. aber eigentlich ist er überall ein bisschen. man muss ihn manchmal fast an den stuhl binden dass er; fesseln dass er "

I/ dass er kann?

K/ am platz bleibt."

I/ am platz bleibt.

K/ und immer wieder zurückholen zu dem was er eigentlich machen sollte.

I/ haben Sie eine idee wie das dem lehrer gelungen ist? dass er doch, die sachen machen konnte. oder ist ihm das gar nicht so gut gelungen? dass es dem thomas noch wohl gewesen. weil er immer und überall gewesen ist.

K/ also das eine ist der herr bösch hat sehr ein- einen bewegten unterricht. also mit mit kleinen sequenzen wo es dann immer wieder einen wechsel gibt. das kommt dem dominic ist es entgegen gekommen. dass er immer wieder etwas neues konnte; er hat auch relativ früh angefangen mit werkstattunterricht. wo er sich dann stürzen konnte auf die sachen die ihn interessieren. und durch das ist es dann einfach gewesen. + einfacher gegangen.

I/ und da konnte er sich dann darauf einlassen? + werkstattunterricht das ist ihm entgegengekommen? hat er das noch gerne gemacht dann?

K/ ja. ja. weil er kann sich dann natürlich die sachen, oder er konnte sich die sachen vor allem herauspicken die ihn interessieren. das hat man extrem! gemerkt. die pflichtfächer, oder pflichtaufgaben die es immer gegeben hat und dann die anderen sachen dann sehr stark lesen! zum beispiel. irgendwelche actionsachen und so. wo er das erlickt gehabt hat mit dem lesen ist das, sein! grosses ding gewesen.

I/ hm, da hat er viel gelesen dann?

K/ ja. genau.

I/ also das;

K/ und, wir haben haben dann; einfach um um das noch fertig zu erzählen; ähm - ich weiss nicht mehr ganz genau zu zu welchem zeitpunkt. auch aus gesprächen mit einer befreundeten familie haben wir dann den thomas ins kisp st. gallen geschickt, einmal um abzuklären. oder angemeldet. dort gibt es ein team von einer kinderaerztin und einer entwicklungspsychologin. oder hat es dazumal gegeben. ähm um einfach mal zu checken, ist dort alles so wie es sollte.

I/ hm was ist ihre, ihre überlegungen gewesen? oder was hat ihnen sorgen gemacht zu diesem zeitpunkt? dass Sie überhaupt auf die idee kommen?

K/ also wir haben angefangen sachen zu lesen richtung pos. der thomas hat ein freund gehabt der, äh die diagnose pos gehabt hat. seiner zeit hat man noch von pos geredet vor allem.

I/ ja-a. da redet man zum teil auch heute noch.

K/ eben ads so die definitionen verschwimmen ja in einander. je nachdem wo man sich erkundigt. ok. wir haben gemerkt der thomas hat in manchem ähnliche,

I/ züge.

K/ anzeichen. ähnliche züge wie er. auch in andere befunde die familie, wo es mehr eben dann um aufmerksamkeitsschwächen gegangen ist bei einem kind. nicht nicht jetzt das klassische pos mit extrovertiertem zappelphilipp. aber einfach schwierigkeiten mit konzentrieren. und die haben, die haben eben in st. gallen die abklärung gemacht. das kind hat ritalin bekommen. und, in vielem sind sachen einfacher geworden mittlerweile. und ähm, wir haben wir haben dann auch verschiedenes gelesen und uns erkundigt. sehr schnell gemerkt dass ritalin zum beispiel hoch! umstritten ist. je nach dem wo man jetzt gerade glaubensmässig in anführungszeichen steht ist das teufelszeug. oder + grösster segen.

I/ oder äh heilungs-; + genau. ja. und ich habe gehört der dominic hat ja jetzt + ritalin. hat mir ihre frau gesagt.

K/ er hat ritalin. ja. + eben wir haben, wir haben ihn dann abgeklärt dort. und dort ist dann zweierlei herausgekommen. das eine ist, eine ganz! klare symptomatik ads. mit verschreibung von ritalin, als eine! massnahme darin. mit auch klaren empfehlungen für erziehung von umgang in der schule. äh wie wie kann man mit dem ads umgehen? also nicht einfach nur er wird mit ritalin ruhig gestellt. oder so. sondern ähm, das ja dann auch darum sozialkompetenz entwicklung erzielen. und ihm auch herausforderungen zu schaffen. und das andere, ähm ganz klar auch auch die diagnose. der thomas ist hochbegabt. also nicht nur überdurchschnittlich sondern ausgeprägt! eine hochbegabung. und dort! hat die frau guyer auch zum ersten mal von von einem förderkurs in amriswil gesprochen. wir haben dann gefunden ok wir nehmen das einmal mit. und, äh haben jetzt nicht gerade angemeldet. sondern zuerst gefunden wir beobachten. auch wie pendelt sich das ein? und haben dann schon schnell gemerkt das ritalin hilft. in der schule hat es; der lehrer wir haben dem lehrer zu erst nichts gesagt. und der hat dann kurz nach den ferien hat er sich; das ist in der über die ferien gewesen. nach den ferien hat er sich gemeldet. "was ist los mit dem thomas? er ist so anders. ist so konzentriert. ist bei der sache. und kommt vorwärts." also, + im positiven sinn.

I/ deutlich ein unterschied gewesen. +

K/ ein deutlicher unterschied. nicht! nicht er lahm oder flasch oder ruhig gestellt. sondern er kann endlich einmal das durchziehen! wo er daran ist.

I/ hm also wirklich ein positiver effekt.

K/ ja. dass er auch potential eigentlich viel mehr entfalten kann. und in der familie haben wir eine deutliche entspannung bemerkt. viel weniger aggression.

I/ hm hm. ja.

K/ das ist sehr angenehm gewesen.

I/ wie ist für Sie diese diagnose gewesen in diesem moment wo Sie das erfahren haben? dass äh eben so die zwei, diese zwei diagnosen im prinzip;

K/ das, das mit dem hochbegabt haben wir äh; also ich habe es, i- ist für mich ein neues thema gewesen. ich habe gefunden "ja gut. begabt, ja schön wir nehmen das einfach mal so entgegen. keine weiteren konsequenzen." und thema ads, eben wir haben vorher schon gelesen gehabt darüber. wir haben den lukas gekannt. eben der freund vom thomas. und und gemerkt, selber! auch in der familie und in der schule, dort ist wirklich handlungsbedarf.

I/ jawohl. ähm die besondere begabung vom thomas, was haben Sie den eindruck die ist irgendwie in der schule, braucht die besonders aufmerksamkeit? ist irgendwie einmal thema gewesen? oder dass dort braucht er irgendetwas aufgrund! von dieser hochbegabung die er hat? etwas besonderes?

K/ - also haben wir dazumal nicht gehabt. wir haben nicht gerade sofort gefunden jetzt muss etwas gemacht werden. oder jetzt müssen! wir das noch irgendwie puschen oder fördern. und weil der herr bösch eben so einen bewegten und strukturierten unterricht gehabt hat. auch mit! ritalin, der thomas konnte noch mehr! machen. ist nicht mehr so vom einem zum anderen „gezwatschelt“. ähm ist da drinnen aufgegangen.

I/ hm

K/ und trotzdem ist dann sehr schnell auch von der seite vom lehrer, die anregungen gekommen ähm, man sollte eigentlich noch etwas machen das den thomas noch ein bisschen mehr herausfordert. "ich bi- ich komme dann irgendwo an grenzen. weil ich ja die ganze palette von kindern versorgen muss. von den schwachen bis zu den stärkeren."

I/ was denken Sie, was ist da, äh eben der der lehrer ist quasi auch herausgefordert. was fordert besonders wenn man mit dem thomas arbeitet? was ist da, vielleicht anders als bei anderen kindern?

K/ ist immer ein bisschen schwierig zu vergleichen. wir haben drei kinder. und und die sind eigentlich alle drei, ich sage jetzt einmal relativ! hochbegabt. (K schmunzelt) also jetzt der tobias der zweite ist gleichzeitig mit dem thomas auch zur abklärung gewesen. und dort hat es auch geheissen er sei hochbegabt. weniger! ausgeprägt als der thomas. sind noch andere themen auch so förderkurs ist für ihn zum beispiel kein! thema. aus verschiedenen gründen. ähm, also von dem her ist ist ein bisschen schwierig + was ist ein normales kind? (K schmunzelt)

I/ ja. was ist ist für Sie; genau das ist sowieso; ja. +

K/ ja.

I/ eine schwierige diskussion.

K/ der thomas ist sehr wissbegierig. er interessiert sich für eine sehr breite palette. also vor allem alles was irgendwo im technischen bereich ist. oder auch naturwissenschaft naturkundliche themen interessieren ihn stark.

I/ denken Sie in der schule ist das äh so im normalen unterricht ist das für ihn zu wenig! so möglich wie es i- dass es ihn packen könnte? dass es ihn wirklich interessiert? + oder eventuell;

K/ ja. + die gefahr die gefahr wäre auf jeden fall. eben er ist jetzt schon seit zwei jahren am förderkurs. also ist für uns mehr oder weniger, ähm normal jetzt dass es so ist. ja noch länger, jetzt ist er schon in der sechsten.

I/ ja etwa,

K/ zwei jahre ja. genau. mitte der vierten. wir haben ja wir haben seinerzeit ja gewartet. wir haben;

I/ bis er in die vierte gekommen ist.

K/ dass wir, er soll zuerst einmal mit dem neuen lehrer schauen. alle haben so gestöhnt. in der "vierten klasse wird es dann so viel strenger. und dann brauchen sie gar nichts mehr." ist jetzt überhaupt nicht der fall gewesen beim thomas. aber wir wollten auch abwarten wi- wie denkt der neue lehrer? wir haben ihn da nicht vor quasi vollendete tatsachen stellen wollen. äh "sie müssen jetzt halt kutschieren damit."

I/ jawohl. so zuerst schauen wie wie läuft es überhaupt?

K/ ja. und wie reagiert er darauf? oder hat er das gefühl "komm gesponnene eliteeltern." und so. man weiss ja nie. (K schmunzelt)

I/ (I schmunzelt) haben Sie so reaktionen gehabt von, rundherum? als die diagnose gestanden ist. ist das da so, irgend so ein bisschen;

K/ wir sind! grundsätzlich sehr zurückhaltend mit kommunizieren. einfach aus, aus dem gefühl heraus, wir haben jetzt etliche freunde wo die kinder eher dann am unteren rand sind. die fördermassnahmen brauchen dass sie überhaupt mitkommen. oder wo immer das thema ist kommen sie in die sek oder nicht? und; also ich empfinde es dann als relativ schwierig. einfach so ganz normal darüber zu reden. "ja unser kind hat probleme weil es unterfordert ist in der schule. gut gibt es den förderkurs und wir schicken ihn dort;" a- ich

ich habe schon ein bisschen das bedenken dass dann so ein geschmäckchen kommt ja ja da die ehrgeizigen eltern wollen ihren sohn da irgendwo hinauf,

I/ ja hinauf pushen.

K/ pushen.

I/ ja. also du- durch das ist das eigentlich gar nicht so ein thema jetzt im umfeld?

K/ nicht gro-; also mit leuten wo wir jetzt eng zusammen sind, mit guten freunden reden wir darüber. reden wir offen darüber. das ist kein problem. weil dort kann man dann auch ein bisschen ausholen. und ein bisschen mehr erklären als nur einfach "ja er ist am förderkurs für hochbegabte." (K schnaubt) eben dort muss man gerade zu erklären beginnen. ja was ist das? und es ist nicht ein eliteklub oder so.

I/ ja-a. ja. aber es braucht so ein bisschen ein erklärungs;

K/ es braucht ein bisschen eine erklärungs. das umgekehrte ist viel einfacher. "unser kind ist halt schwach in der schule. es hat stützunterricht." + oder? alles klar. das kennt man.

I/ das ist das wo es schon seit fünfzehn jahren gibt. + ja genau.

K/ und es ist ja klar dass eltern das machen. ein schwaches kind fördern. aber ein starkes! kind muss man doch eher noch ein bisschen zurückbremsen dass es da nicht abhebt.

I/ hm was denken Sie ähm, äh was ist so die konsequenz vom förderkurs? oder was hilft das am thomas so im alltag? oder für seine entwicklung? ja am besten für seine entwicklung.

K/ hm

I/ was ist da das gute daran für ihn?

K/ das eine ist einmal ganz praktisch in der schule. er muss ja den fünf wochen äh fünf tage schulstoff in vier tagen,

I/ hm hineindrücken.

K/ hineindrücken. das heisst er hat zum beispiel schon praktisch gelernt seine hausaufgaben, sie haben wochenplan sie wissen am montag bis frei- bis am freitag spätestens müssen wir das und das und das und das gemacht haben. er hat gelernt jetzt inzwischen hat er das relativ gut im griff. schon am montag zu schaffen zu beginnen. und nicht! am donnerstag abend "oh je ich habe ja noch aufgaben."

I/ hm sich das selber einteilen.

K/ sich das selber einteilen und der förderkurs bietet motivation genug um zu sagen "doch. es ist mehrarbeit. aber ich will das. es lohnt sich."

I/ hm er hat den eindruck dass,

K/ ja.

I/ für ihn lohnt sich das.

K/ auf jeden fall. er kämpft auch dafür.

I/ ja? hm

K/ ja.

I/ was äh,

K/ also das das ist etwas wo es im praktisch hilft. es hilft im sicher auch in der schule. dort wo wo die anderen mehr! dann halt noch einmal eine schleife und dasselbe drehen. nochmals repetieren. sachen die er schon lange gecheckt hat. ähm dass es ihm dann eben nicht langweilig wird oder verleidet. und der lehrer geht da entsprechend darauf ein dass er den stoff, so verteilt in der woche, dass dann noch viel am donnerstag so repetitionen und so übungen sind wo er am förderkurs wäre.

I/ hm also da stimmt der äh lehrer auch das ein bisschen darauf ab?

K/ ja.

I/ dass der thomas dann weg ist?

K/ ja.

I/ dass man nochmals ein bisschen sachen wieder nach vorne holen kann.

K/ ja genau.

I/ hm ja. also sich besser organisieren äh und motivierter eigentlich. so sein.

K/ ja.

I/ das ist, das sind sicher zwei sachen die ihm, die ihm sind. gibt es auch sachen wo Sie denken hm das ist eher fraglich jetzt für den thomas? vom förderkurs.

K/ darf ich noch etwas positives sagen?

I/ ja. auf jeden fall (I lacht)

K/ (K schmunzelt) äh, die frau brunner hat ganz stark den ansatz von vom selbstgesteuerten und selbstmotivierten lernen vom entdeckenden lernen. und ähm, nach einem jahr ungefähr hat der thomas dort ziemlich mühe bekommen. oder hat hat man gemerkt jetzt jetzt kommt er ein bisschen an eine grenze. ähm dass er immer wieder dann zu ihr gegangen ist. gefragt hat "was soll ich jetzt machen? was soll ich jetzt machen? was soll ich jetzt machen?" und ihr hat es begonnen auszuhängen. weil sie gefunden hat "jetzt geh! doch selber mal dahinter. und stell! doch die fragen einmal selber wo du dann antworten darauf finden

solltest. erwarte doch nicht dauernd von mir!;" und da sind wir zusammen gesessen. sie hat dann gefunden so geht es nicht weiter.

I/ jawohl. hm also er hat sie zu fest beansprucht für überhaupt, hineinzukommen. +

K/ er hat, er hat zu fest + pingpong spielen wollen. ihr quasi die verantwortung zu geben "sag du mir jetzt wo es weiter geht." und sie hat gefunden "junge du sollst am förderkurs nicht nur spannendes entdecken sondern du sollst lernen wie lerne ich? wie strukturiere ich mich? wie organisiere ich mich?" und das ist noch, hat noch einen interessanten effekt gehabt da mit dem thomas zusammen, ähm bin ich dann mit ihm dahinter. und die frau brunner ist mit ihm dahinter und hat ihm nochmals ganz klar gesagt "wir erwarten von dir dass du selber! anfängst dich stärker zu organisieren. stärker selber! zu motivieren. selber fragen zu stellen was will ich überhaupt herausfinden? und dann nicht von der frau brunner die fragen erwarten. sondern mit dem was du dir überlegt hast als forschungsausgangspunkt, gehst du mal zu frau brunner sagen soll ich in diese richtung arbeiten? ok. also ich gehe wieder." also viel stärker die die eigenmotivation die, das wie wie erarbeite ich mir stoff? und das hat dann klick gemacht. dass er gefunden hat doch. und innerhalb von rela- von kurzer zeit hat er dann seinen arbeits- und lernstil auch dort hin erweitert.

I/ jawohl. also dass er dort wirklich äh eigentlich sehr grundlegende sachen auch gelernt hat.

K/ ja.

I/ wie man daran gehen kann. und wo sie da in der regelklasse ähm natürlich an einem anderen ort sind.

K/ wo es dort halt zwangsläufig viel mehr das pingpongspiel gibt, zwischen dem lehrer und dem schüler. kriegt einen auftrag. arbeitet den auftrag ab. kommt wieder zurück. lehrer sagt "ok". nächster auftrag.

I/ genau. ja. hm

K/ und da ist er viel mehr auch über längere zeit selb- möglichst selbstständig an einem projekt zu arbeiten. das ist eine herausforderung aber es ist gut.

I/ ja. haben Sie lerntechniken und die sachen die er jetzt eben wo er so lernstrategien ja eigentlich auch; hat das auch auswirkungen auf die regelklasse? oder auf seine aufgaben oder so? kann er das dort auch anwenden? die sachen die er da so eben an an zusätzlicher techniken lernt?

K/ ich denke in der schule weniger. weil in der schule ist halt nach wie vor schwerpunkt mässig klarer auftrag. "führe den auftrag aus. also rechne die und die aufgaben." und nicht,

I/ richtig oder falsch und

K/ ja. und das kommt wahrscheinlich in den höheren klassen dann schon. wenn es dann heisst "ok. wir haben das thema steinadler. äh bis in einer woche hat ihr alle informationen gesammelt zum thema steinadler." solche aufgaben könnte er jetzt besser lösen also vor einem jahr.

I/ hm ja. aber in der regelklasse;

K/ aber einfach die aufgabe "rechne seite fünf im rechnungsbuch." dort muss man einfach die rechnungen abarbeiten. und das ist jetzt nichts anderes als vor einem jahr.

I/ jawohl. also das ist wie noch nicht gefragt eigentlich.

K/ es ist noch nicht gefragt. ja.

I/ er lernt sachen die man dann in der oberstufe wahrscheinlich dann gebrauchen kann.

K/ ja.

I/ und er dann dann umsetzen könnte.

K/ wo im zum teil dann hilft äh beim essen auf irgend ein thema kommt. dann heisst es dann nicht mehr "papi schau mir das einmal nach. oder wo wie zeig mir wo ich das finden kann." sondern da sagt er selber "ah ich gehe im internet schauen." oder lexikon oder gerade wenn er ein tierbuch zu diesem thema; also dass er viel initiativer dann selber darauf kommt.

I/ + so merken Sie es im alltag dann.

K/ find finde ich gut. + ja.

I/ also dass er diese sachen doch anwendet.

K/ ja klar. halt einfach im kleinräumigen dann. also dann macht er nicht gerade eine riesen studie zum thema. aber mindestens so ein bisschen + antworten.

I/ wo muss ich informationen holen? + ja sehr etwas zentrales. oder?

K/ ja ja. man muss nicht alles wissen. man muss nur wissen wo es steht.

I/ wo es steht. genau. ja. also dass er ganz wichtige techniken auch lernt jetzt im förderkurs?

K/ ja.

I/ ja. gibt es sachen wo Sie den eindruck haben; oder wo Sie fragezeichen haben? an diese art von unterstützung am förderkurs?

K/ - eigentlich nicht. nein. so lange das, so lange das gut vernetzt läuft. also das zusammenspiel muss einfach funktionieren zwischen förderkurs regelklassenlehrer und eltern. und wenn eine von diesen drei komponenten aussteigt oder quersteht, dann hat man ein problem. aber wir haben jetzt ein einen klassenlehrer der sehr! interessiert ist. der der selber auch auch zeit hineinhängt. und nachfragt und das begleitet. sehr aktiv.

I/ jawohl. ja also wenn da alle am gleichen strick ziehen dann läuft es gut.

K/ ja.

I/ ja. hm weil es doch so ein bisschen ein regel-; äh es müssen so ein bisschen ineinandergreifen diese diese paar räder.

K/ ja genau.

I/ hm schön. das ist ja sehr etwas positives da für den thomas. wo er jetzt da mindestens noch dreivierteil jahre gehen kann. in diesem fall.

K/ ja ja. ja dann läuft es aus. das ist klar. in der oberstufe gibt's es nicht mehr.

I/ in der oberstufe gibt's es nicht. genau. gut ich würde da einmal einen punkt machen und ihnen gerne diesen fragebogen noch geben.

Teil 2:

I/ Sie haben vorher gesagt äh der thomas hat jetzt schon seit einem weilchen also seit ein paar jahren ritalin in diesem moment. was denken Sie was hilft im das im äh,

K/ also es sind jetzt drei jahre etwa.

I/ drei jahre etwa. hm ohne grössere unterbrüche?

K/ ja.

I/ vielleicht ferien oder so. aber in der im schulalltag eigentlich,

K/ ni- nicht einmal gross. weil äh, wenn man über längere zeit das ritalin nicht! geben das problem von der aggression haben wir dann schnell wieder.

I/ jawohl. wie mit den geschwistern;

K/ mit der familie mit den geschwistern. ja. und äh das hat man ja nicht so gerne.

I/ ja. ja. also dass es auch im all- alltag schwierig ist. nicht nur in der schule.

K/ ja. und man merkt auch schnell unterschiede. also er hat ähm - was ist das fünfzehn milligramm. anderthalb tabletten am morgen und eine am mittag. und wenn man das einmal vergisst am mittag zum beispiel hat er oft einfach konzentrationsschwierigkeiten und so.

I/ dass es wirklich schnell ab- abflaut. ja.

K/ das spürt man ja.

I/ was denken Sie auch für ihn spürbar? also merkt er selber? äh die veränderung?

K/ ja. also er verbalisiert es nicht immer. aber spätestens dann wenn man sagt sagt "hast du das ritalin vergessen?" "ou ja stimmt. also ich merke es ja."

I/ im schulalltag was nützt ihm das? was denken Sie. die die jahre wo er jetzt das hat? gegen vorher?

K/ also dort ist vor allem das thema konzentration. aggression ist jetzt mehr zu hause. also es ist ja normal mit den geschwistern wieder ein bisschen mehr.

I/ dass man sich auch mehr erlauben kann als in der schule.

K/ eben. hat man die geschwister immer noch. freunde hat man dann nicht mehr. (K schmunzelt)

I/ genau. geschwister beißen einem und die eltern auch.

K/ ja. genau. nein aber vor allem mit de- der konzentration. da hätte er jetzt vermutlich noch noch wesentlich grössere probleme als vor drei jahren, in der unterstufe.

I/ ja. gelingt ihm da auch die umsetzung dann besser? das wäre eine ding dass er wirklich kann das wo er auch kann! auch besser umsetzen kann.

K/ ja.

I/ haben Sie den eindruck das ist vorher ein bisschen, eine schwierigkeit gewesen? dass das auch eine spannung gewesen ist?

K/ ist so. und zwar in verschiedenen bereichen. also man hat; der herr bösch hat uns dann zum beispiel handschriften proben gezeigt. durch das heft durchgeblättert. und man hat den tag zeigen können mit dem finger wo er begonnen hat ritalin zu nehmen. also nicht nicht ein lernprozess sondern einfach die feinmotorik. es geht ruhiger. es ist auch nicht mehr nicht mehr so kreuz und quer im heft herum. sondern bleibt auf der linie. trifft, ist gleichmässiger geworden.

I/ hm hm ja. also wirklich auch die umsetzung rein vom vom kopf quasi. die motorik ist einfach auch, ist besser gewesen. durch das, dass er ruhiger

K/ ja. genau. aber dann auch daran bleiben bei etwas. und eben nicht! wenn ich meine aufgaben mache nebenbei schauen was macht der? und was macht der? und was macht der? und denen auch noch allen helfen wollen. also er ist dann weniger der der jetzt stören geht. aber mehr der schauen geht und kann ich dir noch helfen?

I/ eben wirklich alles;

K/ gut das kann auch stören. (K schmunzelt)

I/ ja. aber nicht so wie wie die anderen zum teil. die man kennt die schnell noch da einen „tätsch“ und da noch einen puff.

K/ mh ich glaube weniger. eben das, zu hause manchmal. aber, also auch was ich so an feedback bekommen habe von den lehrern ist das nicht so das problem. aber mehr dann augen und ohren überall haben. nur nicht bei seinem zeug.

I/ nicht fokussieren können.

K/ ja. genau.

I/ hat das dann auch auswirkungen gehabt auf die leistungen? das besser fokussieren können? dass er einfach äh leistungsmässig einfach besser worden ist jetzt?

K/ schon. schon. ähm er hat ja ritalin begonnen zu nehmen wo, noch in der unterstufe. dort hat es nicht in diesem sinn noten gegeben.

I/ genau. wo die leistung jetzt noch nicht so: jetzt wirklich.

K/ aber einfach von den von den ergebnissen, es heisst dann einfach nicht prüfung und es gibt keine noten. aber eine gewisse lernkontrolle haben sie ja in der unterstufe schon gemacht. und dort ist er eher ein durchschnittlicher schüler gewesen. vorher! und ist jetzt schon eindeutig am oberen,

I/ am oberen rand.

K/ rand. ja.

I/ schön. das ist schön, wenn es so positiv wirkt.

K/ ja. also dass man spürt er kann sein potential wirklich umsetzen.

I/ besser! umsetzen. ja.

K/ ja.

I/ + und gerade noch so die feinmotorik

K/ ist ist für ihn dann auch eine schulzufriedenheit mehr. + also auch merken doch ich kann das umsetzen was ich eigentlich kann.

I/ was im kopf habe. ja. und gerade auch die motorik ist etwas das ich häufig erlebe. wie die kinder dann wirklich quasi wenn es einfach nicht ring, dann geht. dass das sehr eine spannung erzeugt im kind selber wo niemand etwas dafür kann. aber das einfach sehr unangenehm ist für die kinder. sie merken es klappt einfach nicht.

K/ ja.

Teil 3:

I/ Rollenverhalten:

K/ also da ist der thomas sehr! zufrieden und wir so mittel zufrieden. + also denk ich einmal grob.

I/ ja also das ist so das +, genau. das ist so das äh durchschnittsband. oder? also das ist da in ordnung. genau. und der thomas findet das eine besondere, stärke quasi. wie sie das machen.

K/ ja. ist ja fast sein höchster punkt. abgesehen vom;

I/ genau. das ist glaube ich. ja.

K/ abgesehen von diesem "k" da.

I/ kontrolle, genau. ja. Kommunikation:

K/ das ist interessant. ja da sind wir fast am weitesten auseinander.

I/ da sind Sie fast am weitesten auseinander. wobei

K/ nicht nur fast. sondern absolut.

I/ genau. ähm, ihre frau schätzt das sehr hoch ein. also die kommunikationsfähigkeit in der familie. sehr positiv. und;

K/ der thomas am kritischsten.

I/ der thomas so am kritischsten.

K/ ja.

I/ genau.

K/ also ist immer noch im normbereich. aber, ja.

I/ ja. das ist aber sein, + sein tiefster punkt eigentlich. genau.

K/ sein tiefster punkt. + hm

I/ also im vergleich mit; ich habe schon viele so profile gesehen. ist das ähm, sind die kurven nicht! weit auseinander. obwohl es da gezackt ist. aber das ist ein schmales band. und es ist alles sehr ähm, positiv. also es ist sehr hoch eigentlich das band. insbesondere ähm, hat es so zwei punkte wo ich denke die noch, am am also am kongruentesten sind. das eine ist eben umgang mit neuen situationen. wo Sie übereinstimmend den eindruck haben das machen wir eigentlich gut wenn neue sachen anstehen. und das andere ähm, das, von ihrer frau und vom thomas her sehr positiv ist, eben wie geht man um mit äh beeinflussung die man machen muss!. also mit kontrollmechanismen das die eigentlich; es ist nicht so viel kontrolle notwendig. oder, oder so wie sie läuft ist sie einfach gut. also es wird nicht einengend erlebt. und das ist, häufig ist das sehr, wird das unterschiedlich erlebt von kind und eltern. oder?

K/ hm ja.

I/ gerade wenn sie dann, wenn dann die pubertät kommt. ist das meistens ein punkt der ziemlich auseinander driftet.

K/ (K schmunzelt) ja. eben das kann in zwei drei jahren ganz anders, + aussehen.

I/ kann ganz anders aussehen. auf jeden fall. ja. + ja. was haben Sie den eindruck? ist das ähm, äh ist das ihre familie? (I schmunzelt) oder ist das irgendwie ein künstliches abbild da?

K/ - - - eigentlich ich denke dass, entspricht schon ziemlich. ja. ich könnte da jetzt nicht sagen da in einem punkt müsste man tiefer oder höher oder so. genau. genau. auch das nicht alle hundertprozent deckungsgleich sind. + stimmt auch.

I/ ja. das ist auch so, + wie Sie es erleben.

K/ ja. ja.

I/ gibt es sachen wo Sie denken ja genau beso-; also wo Sie denken ja das entspricht besonders! dem. irgend punkte wo Sie auch den eindruck haben das ist äh, äh - so würden Sie es auch zeichnen, explizit?

K/ - -

I/ oder sachen die Sie erstaunen?

K/ - - nein. also was mich ein bisschen nachdenklich macht ist, ist die kommunikation. das wir da, vor allem dass der thomas da so tief ist.

I/ hm das erstaunt Sie eher?

K/ ja. oder ich frage mich ein bisschen "wo, was steckt dahinter?" dass er, das als knapp durchschnittlich erlebt und nicht, besser. also ist das gefühl er könne sich nicht einbringen. oder

I/ hm vielleicht schauen wir noch, ähm die beziehungen an. ähm, da sind ja die geschwister auch dabei.

K/ ja.

I/ oder? eigentlich. ähm die beziehungen zwischen ihnen und dem thomas und und äh ihrer frau und dem thomas. also, da haben wir, das ist der thomas gegenüber von seiner mutter. und das ist ihre frau gegenüber vom thomas. und dann,

K/ also da könnte man ja; könnte man die übereinander halten und vergleichen?

I/ können Sie. (I schmunzelt)

K/ man sieht fast nicht durch. aber man sieht die sind ja recht, ähnlich. zum teil identische punkte. zum teil einfach nah parallel.

I/ ja das stimmt. (I schmunzelt)

K/ man müsste es auf folie drucken.

I/ (I schmunzelt) genau. dann könnte man es wirklich aufeinander legen. und das ist ähm der thomas gegenüber von ihnen. und, ihrer kurve gegenüber vom thomas.

K/ die, die sind noch fast am ähnlichsten. (K schmunzelt) also machen fast die selben bewegungen wie meine frau das kind erlebt und ich. wobei wie der thomas uns erlebt ist auch, läuft auch parallel.

I/ läuft äh läuft parallel. und die ist sehr hoch. also da, also wenn ich das anschau lese ich daraus, müsste ich sagen der thomas hat eine sehr äh positive beziehung zu ihnen. er schätzt das sehr positiv ein. vor allem in zwei punkten fällt mir auf. das sind dieselben skalen wie da. das eine ist so, äh das wertsystem. also so gemeinsame welt irgend so. gemeinsame vielleicht auch interessen oder so.

K/ gemeinsame interessen. stärker! als mit meiner frau.

I/ genau. stärke stärker als mit ihrer frau.

K/ hm also der ganze technik- und so bereich + interessiert meine frau halt weniger.

I/ ist mehr bei ihnen. ja. + ist mehr so die männerwelt da. (I schmunzelt)

K/ vielleicht schon ja. vielleicht schon.

I/ also was es einfach hin und wieder gibt. und ich finde das natürlich auch schön wenn das die kinder haben. aber das ist nicht selbstverständlich. und das andere ist noch, wo er auch hoch ist, ist so auf der gefühlsebene. äh ein starker bezug. das sind diese beiden skalen, zu ihnen. die ein bisschen; also bei ihrer frau auch also da, + das schätzt er auch so die gefühlsebene

K/ da ist er praktisch, praktisch gleich. +

I/ genau. schätzt er auch die gefühlsebene sehr positiv ein. ausnehmend in stärke. äh und das andere ist ein bisschen - tiefer. - -

K/ das ist aus denselben fragebögen ermittelt? einfach irgendwie auseinander genommen? oder;

I/ nein. das sind andere gewesen.

K/ sind das andere bogen gewesen?

I/ hm das ist einer; das sind andere gewesen. ja.

K/ hm ok.

I/ das ist einer gewesen haben zwei ausgefüllt. das ist einer gewesen und das ist ein anderer gewesen. ja. sind so allgemeinere fragen gewesen. wobei es ist ja sowieso allgemein gehalten gewesen. ja. - - -

K/ hm -

I/ also kommunikation haben Sie gesagt gehabt vorher darum habe ich diese bogen ja noch; da ist bei ihm da, beispielsweise jetzt im bezug zu ihnen schätzt er das anders ein, der thomas.

K/ genau.

I/ und er schätzt es auch bei ihrer frau; also ich wenn ich jetzt das interpretieren müsste, das ist schon auch fast der tiefste punkt bei ihm, aber er ist doch ein bisschen höher als der. das ist, anscheinend ist es für ihn komplizierter wenn die geschwister auch noch dabei sind. also wenn er die geschwister auch noch einberechnen muss. was ja auch eigentlich ähm, was ich nicht erstaunlich finde.

K/ hm

I/ so zwei jüngere geschwister die manchmal vielleicht auch ein bisschen mühsam sind für ihn. (I schmunzelt)

K/ wo es hin und wieder auch einmal heisst "jetzt thomas sei endlich einmal ruhig dass die anderen auch einmal reden können."

I/ auch noch reden können. genau. ja.

K/ (K schmunzelt) zum beispiel. also wenn man so bei tisch miteinander zusammen ist.

I/ genau. ja. also das ist i- da drücken eher noch die geschwister auch noch hinein, denke ich.

K/ ja. -

I/ überhaupt drücken bei ihm die geschwister ein bisschen hinein, in seinem bild. wenn man das anschaut.

K/ ja. + in diesem fall schon. ja.

I/ was ich denke + hm was ich denke so wie Sie es ähm beschrieben haben auch von der entwicklung her. äh und von seinen äh; eben er ist überall und kann sich nicht fokussieren mit diesen auswirkungen auch die es hat in der familie mit aggressivität. ist das nicht erstaunlich. oder?

K/ jaja.

I/ es ist äh sehr ein positives bild. aber ein bisschen ein unterschied ist da.

K/ hm - es ist schon noch ein bisschen ein komisches gefühl die eigene familie so in kurvenskalen zu sehen. (K schmunzelt)

I/ (I lacht) ja.

K/ so wie käferchen unter dem mikroskop.

I/ ja. Sie können es auch, man kann es auch wegschmeissen. oder es ist nicht etwas das wirklich ähm, sehr relevant ist natürlich.

K/ nein. es ist ja auch eine momentaufnahme. also wir müssen uns da nicht festnageln darauf.

I/ genau. "so ist es" das möchte ich auch überhaupt nicht gesagt haben. (I schmunzelt)

K/ irgendwo ist es noch schön dass es grösstenteils so wirklich positiv ist.

I/ hm hm. also das ist es sehr! also wenn ich mit anderen kurven vergleiche. eben da unten gibt es gar nichts. und das gibt es also. also es ist nicht so dass die fragebogen das nicht ausweisen würden. (I schmunzelt)

K/ hm ja.

I/ das ist also schon so.

K/ ist das nicht nur pro forma da unten?

I/ nein nein. (I schmunzelt) nein ist es nicht. ja. gut. sind von ihnen her noch sachen zu diesen bögen?

K/ nein. im moment nicht. merci vielmal.

I/ gern geschehen. also auch wenn Sie die summenwerte anschauen. das ist immer der mittelwert, die sind sehr hoch. oder?

K/ hm

I/ auch da. das ist ja auch ein ausdruck vom allgemein quasi befinden da.

K/ allgemein hohe zufriedenheit.

I/ allgemein hohe zufriedenheit, ja.

Teil 4:

I/ bei diesen schwarzen, was ist da das unangenehme daran? für Sie?

K/ das sieht nach einer aggressionsgeladener situation aus. für mich, eher unangenehm. und das wirkt auf mich so so einsam depressiv. sonst keine anderen kinder herum. sind vielleicht herum man sieht sie nicht. aber, ja. da hocke ich ganz alleine.

I/ ja. aggressionen, das passiert in einem schulzimmer. macht das einen unterschied, wenn das in einem schulzimmer ist statt irgendwo auf dem pauseplatz oder so? oder auf dem heimweg?

K/ ich gehe davon aus dass es in einem schulzimmer eher noch ein geschützter rahmen ist. also es ist ein lehrer da der grenzen setzt und auch interveniert.

I/ jawohl. wo auch notwendig ist. das finden Sie notwendig dass er grenzen setzt? und da gewisse sachen gar nicht toleriert.

K/ ja. nicht alles unterbindet also nicht jede auseinandersetzung ist falsch. aber ganz klare grenzen wie weit da geht es? und der hat ja eine faust wenn ich das richtig sehe und schaut auch relativ giftig. wo man nicht weiss geht es jetzt richtung körperverletzung.

I/ ja. also da würden Sie erwarten dass da grenzen, dass die grenzen klar sind. dass es schon einen spielraum gibt. gewisse sachen auch negative gefühle.

K/ ja. grenzen auch schon vorher kommuniziert oder schon besprochen werden mit der klasse. also nicht ein lehrer kommt jetzt willkürlich und sagt das eine mal "das darfst du nicht" und das andere mal "das darfst du". sondern in der klasse sollte eigentlich klar sein, das sind die spielregeln. was liegt darin? und was liegt da nicht mehr drin?

I/ hm erleben Sie das so? haben Sie den eindruck bei ihren kindern ähm ist das klar? gibt es so spielregeln? und die wissen eigentlich was sie dürfen in der schule und was nicht? wo die grenzen sind? wird das ähm klar gemacht? so wie Sie es jetzt erlebt haben?

K/ ja. also der thomas hat einen lehrer der, der wird wahrscheinlich eher von sich aus sagen "das geht und das geht nicht." und das auch durchzieht ganz konsequent. der tobias der mittlere hat eher ein bisschen einen feineren und leiseren lehrer der, der vielleicht es vielleicht ein bisschen länger braucht bis er wirklich interveniert. bis er etwas macht. aber ist jetzt ein konkreter fall ein freund vom tobias wo es um aggressionen und so geht. er greift auch ein. und sucht dann das gespräch mit den eltern dann und so weiter. und bei der manuela bei der jüngsten, die ist neu in die vierte klasse gekommen. da haben sie als klasse miteinander ausgehandelt, was sind unsere spielregeln? und was sind die consequenzen wenn wir die nicht einhalten?

I/ ja. also verschiedene arten eigentlich. je nach persönlichkeit vom lehrer noch. aber doch bei allen ist es klar. und das ist ihnen auch wichtig dass die kinder wissen was gilt und was nicht.

K/ ja. gibt für die kinder auch einen guten rahmen. und schutz.

I/ jawohl. da haben Sie gesagt einsamkeit depression. die vorstellung, haben Sie manchmal den eindruck der thomas ist manchmal so in der schule? - also ähnlich?

K/ nein.

I/ das gibt es nicht bei ihm? also auch wenn es ihm nicht gut geht?

K/ nein. also es geht ja um mein! bild von schule. (K schmunzelt)

I/ ja ja. (I schmunzelt)

K/ ich habe mich so vereinzelt so gefühlt. aber das ist schon lange her.

I/ (I schmunzelt)

K/ nein. es ist mehr wie das bild mir entgegen kommt. thomas denke ich nicht. er hat seine freunde.

I/ hm

K/ ja.

I/ gut dann haben wir da noch mehr die angenehmeren geschichten da. wir können einfach mal eines nehmen da, was da angenehmer ist an diesen bilder.

K/ also es hat solche die kann man auf zwei arten anschauen. ich habe mich dann entschieden ich will das positive daran anschauen. zum beispiel da kann man ja auch sagen er kanzelt sie runter und alle anderen schauen zu. (K schmunzelt)

I/ (I lacht) ja das wäre dann nicht so positiv.

K/ das ist mein erster eindruck gewesen. und habe schon hin überlegen wollen und habe dann gefunden nein, es ist eigentlich eine ganz normale schulsituation. also eine steht vorne. der lehrer fragt oder erklärt etwas. und hinten melden sich noch zwei die auch etwas sagen könnten dazu.

I/ also normal so im sinn von, das passt, das ist häufig so dass der lehrer so fra- eben so das pingpongartige. und ähm es hat noch solche die auch mitmachen. so ähm neutral quasi.

K/ ja. ja. genau. die ganze klasse ist irgendwo involviert. also es ist nicht nur, das kind da vorne sondern die anderen sind ja auch, mindestens teilweise bei der sache.

I/ ja. das ist auch noch etwas wichtiges die kinder möglichst ansprechen zu können. nicht nur vereinzelt sondern,

K/ ja. also wenn es schon so eine situation ist. da sind ja auch situationen mit gruppenarbeiten und mit werkstatt ecetera. aber da scheint es eine plenum situation zu sein. also ist es dann ja auch wichtig dass er eigentlich möglichst alle dabei sein können.

I/ dabei sein. hm ja. gut dann haben wir dort noch ein;

K/ da ist der gleiche erste eindruck. der lehrer hockt ein bisschen, grimmig da. aber es ist es ist ein gruppengespräch. der lehrer erklärt scheinb-; also ich gehe einmal davon aus es ist der lehrer. erklärt scheinbar gerade etwas. und äh, einfach die die kleingruppen situation, gefällt mir noch.

I/ hm ja. also dass es auch möglich ist dass es nicht immer plenum ist sondern so situation ist; ja.

K/ genau. wo man auch auf auf einzelne kinder oder wenige kinder besser eingehen kann.

I/ hm ja. ist das so, Sie haben gesagt eben beim thomas hat es auch viel abwechslungs. dass auch so sachen dann möglich sein müssen? für ein, für einen thomas. nicht nur immer äh,

K/ ja.

I/ etwas das sehr bewegt ist. unter anderem auch so ein bisschen gruppengeschichten.

K/ bewegt. und so sind die schüler natürlich auch aktiviert. also wenn ich mir vorstelle, also wenn das jetzt nicht eine kleinklasse ist, dann ist das ja ein viertel vielleicht von einer normalen schulklassse. das heisst die anderen dreiviertel die müssen ja auch irgendwo beschäftigt sein. sei es mit einer stillarbeit oder mit gruppenarbeit oder was auch immer. äh es aktiviert die schüler ja mehr und fordert sie heraus auch selbstständiger zu arbeiten. als immer nur das frontale. wo immer der lehrer initiativ ist.

I/ jawohl. wo sie auch ein bisschen mehr vom lehrer haben, wenn es so wenige sind. als wenn alle mit zwanzig oder fünfundzwanzig miteinander sind.

K/ ja. aber eben es ist auch für die anderen ist es ja im idealfall nicht eine notlösung. "ihr müsst euch jetzt halt irgendwie beschäftigen dass ich da meine gruppe haben kann." sondern "es ist für euch wichtig dass ihr lernt selbstständig zu arbeiten und vielleicht auch dass ihr lernt euch als gruppe zu organisieren ohne dass immer der lehrer dabei ist. + und sagt wie es funktioniert."

I/ jawohl. so selbstorganisation. +

K/ ja genau. genau.

I/ gut dann haben wir dort noch, ein anderes + bild.

K/ das sieht wunderschön chaotisch aus. +

I/ (l lacht) hm positiv chaotisch.

K/ ja. also es könnte sein einfach schulschluss. jeder packt noch sein zeugs zusammen und alle gehen dann nach hause.

I/ hm und wenn es unte-; es ist eine lektion?

K/ wenn es in der lektion ist sieht es aber trotzdem aus wie eine phase wo sich die klasse gerade neu organisiert. also zum beispiel es ist ein auftrag erteilt worden. jeder holt das zeugs hervor das er braucht um es, um es umzusetzen. also mir gefällt daran dass, dass alle irgendwo aktiv sind. jeder weiss scheinbar was er zu tun hat.

I/ jawohl. es ist klar was sie machen müssen eigentlich. obwohl jeder etwas anderes macht. ja. hm

K/ ja genau. ja und die halben „nuschen“ irgendwas aus, aus dem mäppchen. die anderen haben hinten eine gruppendiskussion. ja.

I/ hm gibt es grenzen von dem? haben Sie den eindruck da ist irgendwo, ist dann das auch;

K/ ja. bei einem ads kind (K schmunzelt) gibt es natürlich schon grenzen. also die gefahr! ist ja immer, ähm es läuft überall viel. dass es dann trotzdem irgendwo augen und ohren überall hat. vom ablenken.

I/ jawohl. zu viele so situationen sind, wären jetzt schwierig für so, ähm kinder die sich nicht so gut fokussieren können.

K/ könnte schwierig sein, ja.

I/ hm hm

K/ die grenze liegt sicher auch auch beim lehrer. es ist ja wesentlich aufwändiger. also das einfachste stelle ich mir vor für einen lehrer ist nach vorne zu stehen und den stoff zu erzählen.

I/ dozieren. hm

K/ ja. alles andere ist mehraufwand. vor allem wenn man es dann auch gewissenhaft machen will. und auch sicherstellen die kinder lernen wirklich etwas. sie sind ende woche weiter als anfangs woche. ist es noch recht,

I/ recht aufwändig. ja.

K/ schwierig. ja.

I/ also dort auch das verständnis wenn der lehrer nicht ständig so aufwändigere lernformen anbietet.

K/ ja.

I/ sondern auch einmal halt wirklich etwas einfacheres macht zur abwechslungs.

K/ ja. ja. genau.

I/ hm

K/ da habe ich jetzt das gefühl die klasse hat, stille arbeit. also muss irgendetwas ins heft schreiben von der karte. vielleicht bereiten sie gerade ein schullager vor und schreiben schon einmal wo durch wollen wir dann wandern? und der lehrer geht einfach durch die klasse und schaut den einzelnen über die schultern. wo bist du jetzt gerade daran? hast du ein problem? kann ich dir helfen? einfach positiv.

I/ also der, er bietet die hilfe an. und interessiert sich auch.

K/ ja oder oder schaut einfach auch einmal was machen die kinder? ein stück auch kontrolle natürlich.

hocken sie nicht nur da und zeichnen männchen? sondern machen sie das was sie sollten?

I/ aber auf eine gute art kontrolle?

K/ aber auf eine positive art. ja. darum habe ich es auch bei der schönen seite hingetan.

I/ jawohl. also er interessiert sich einfach was läuft. und geht schauen. bietet hilfe an.

K/ ja. und gibt eben auch eine aufgabe den kindern wo sie selber herausgefordert sind, etwas zu machen.

I/ hm

K/ ja.

I/ hm dann haben wir da noch die handarbeitsgeschichte.

K/ ja. habe ich nie! gehabt in der schule. ich kann da eigentlich! gar nicht mitreden. (K schmunzelt) dort weiss ich; ist es vielleicht mehr von unseren kindern. die sind alle drei gerne und begeistert in der handarbeit. einfach auch als abwechslung zu der zu der reinen kopfarbeit. auch einmal etwas mit den händen und den fingern machen.

I/ jawohl. ist das für den thomas nie schwierig gewesen? das ist häufig bei ads kindern noch ein bisschen eine komplizierte sache.

K/ nein bei ihm geht es.

I/ bei ihm geht es.

K/ er hat er hat mit der körperkontrolle nicht so grosse schwierigkeiten. also die feinmotorik! eben beim schreiben. so die das letzt- das letzte bisschen. aber sonst im im turnen und so ist er eigentlich auch gerne und gut dabei.

I/ hm und so stricken und so hat er in diesem fall gut gemacht.

K/ ja. jaja.

I/ hm also so im sinn von das ist abwechslung zum kopflastigen meistens unterricht. dass das auch möglich ist.

K/ ja genau. also die handarbeit werken sport musischer unterricht. gut das muss man halt selber organisieren mit musikschule. aber es ist einfach wichtig, a- im sinn auch von einer ganzheitlichen bildung und ausbildung. nicht nur den kopf vollbeigen.

I/ hm (I lacht)

K/ ja weil dort hat er eine ausgesprochene stärke im kopf, aber! wir wollen ihn ja auch als als ganze person gefördert sehen.

I/ hm ja. und aber er geht auch gerne. + also nicht dass jetzt nur interessen im kopf hätte?

K/ er geht auch gerne. + nein.

I/ sondern das andere interessiert ihn auch.

K/ nein. er ist da zeitlich sehr breit.

I/ hm ja.

K/ also im positiven sinn breit. ja,

I/ ja. dann haben wir da noch die,

K/ ja. sieht so ein bisschen aus nach schulanfang. ähm oder einschulen oder so. die mutter mit dem kind. "so jetzt packen wir es an."

I/ hm also so eine, + eine /

K/ im im positiven im positiven sinn. + also man könnte es auch; man sieht jetzt die gesichter nicht und man sieht die gedanken nicht. man könnte es auch negativ anschauen. und und sagen das ist jetzt die angst von der mutter das kind loslassen zu müssen oder so. aber ich habe eher das positive gefühl. so nochmals stehen zu bleiben und dann so! jetzt packen wir es.

I/ ja. also miteinander gehen wir jetzt da diesen schritt.

K/ ja. wir gehen miteinander diesen schritt. und dann lasse ich dich, vertraue ich dich quasi dieser schule an.

I/ jawohl. hm jetzt ist es noch nötig dass die mutter da unterstützt aber das kommt gut.

K/ ja. aber es ist ein schritt von der abnabelung, vom loslassen. das ist ganz klar. ja. genau. aber eben auch eher positiv ermutigt.

I/ ja. sie machen das miteinander und äh lässt sie nachher

K/ ja. aber eben sie lässt, sie lässt das kind dann auch gehen. und macht ihm mut.

I/ hm das ist auch wichtig dass sie es dann auch ähm mit genug mut gehen lassen kann. und ihm zu vertrauen dass er es schafft.

K/ ja.

I/ hm gut dann haben wir noch die zwei letzten. das ist jetzt die vier.

K/ ja. also es sieht nach trösten aus. ähm, finde ich etwas sehr schönes wenn kinder einander trösten und ermutigen. also nicht nur der lehrer oder die lehrerin muss jetzt schauen kommen dass alles gut kommt sondern, ähm ja. sozialkompetenz. also kinder helfen und ermutigen sich gegenseitig. nehmen auch wahr wenn es jemandem nicht gut geht und reagieren darauf.

I/ hm also auch ein bisschen dä, nicht immer der lehrer muss. dass die kinder auch einen teil übernehmen äh von einer funktion wo sie

K/ ja. verantwortung übernehmen für einander ein stück weit. ja,

I/ ja hm. und eine verantwortung die sonst meistens der lehrer hat. schauen ob, wie es den kindern geht. dass das die kinder auch selber merken dieser geht es nicht gut. also geh ich sie trösten.

K/ ja. genau.

I/ erleben Sie das im schul-, also von den kindern her? dass so sachen so prozesse, das ist ja im schulzimmer drinnen so prozesse in der schule auch gefördert werden?

K/ das ist jetzt noch schwierig zu sagen. weil ich bin nicht so viel im klassenzimmer um es selber! zu beobachten.

I/ jawohl um es zu sehen. ja.

K/ und ich weiss einfach so vom vom erzählen dass jetzt unsere kinder; wobei vor allem die anderen zwei, der thomas erzählt dort durch nicht so viel. ähm dass sie sich schon zum teil um um schwächere auch kümmern. und sagen ich stehe dazu dass der tobias einer nach hause begleitet wenn die anderen ihn abpassen wollen. ja.

I/ hm also die kinder selber so sachen machen,

K/ ja.

I/ wie die unterstützung vom lehrer ist das wissen wir dann nicht natürlich. genau. also ob das initiiert ist auch der lehrer da hilft. aber die kinder dass sie wirklich die kompetenzen auf jeden fall haben.

K/ ja. jaja. schon. oder hinein wachsen.

I/ hm oder hinein wachsen genau. die letzte ja.

K/ das sieht einfach nach einer fröhlichen gruppenarbeit aus.

I/ hm (I schmunzelt)

K/ (K schmunzelt)

I/ ja. innerhalb von der lektion? gibt es da irgendwie grenzen von so, zusammenkünften? von so gruppenarbeiten? also gefühlsmässig, für Sie?

K/ für mich ist es einfach wichtig dass es in einem erkennbaren gesamtkonzept darin ist. dass ein lehrer letztlich weiss was mach ich mit dem? und ist auch meine erfahrung also jetzt, wenn man einen lehrer fragt "sie, die kinder hocken überall im schulzimmer herum, die lernen ja nichts." dass sie dann schon genau auskunft geben können und sagen "doch. das ist aus diesem und diesem grund. sie lernen selbstständig zu arbeiten und sol- sollen aktiviert werden. und ist wichtig für die sozialkompetenz." also es hat immer mehrer ziele.

I/ genau. ja.

K/ aber in der regel ist es, ist es überlegt und und nicht nur eine notlösung.

I/ jawohl. also es muss irgendwie eben mit einem konzept im hintergrund sein. äh auf der sozialebene oder auf der sachebene wie auch immer. dass man,

K/ ja. ja. oder auf beiden.

I/ auf beiden meistens. ja. dass der lehrer weiss warum er das macht.

K/ genau. ja.

I/ hm gut. also das wären mal die bilder gewesen. jetzt weiss ich äh nicht gibt es von ihnen sachen wo Sie denken ist auch noch äh besonders wichtig wenn man so an schule denkt wo wir es jetzt da irgendwie nicht davon gehabt haben im rahmen von diesen paar blicken auf die schule?

K/ ähm ähm ähm.

I/ (I schmunzelt)

K/ also alles in allem haben wir schon viel über schule geredet. (K schmunzelt)

I/ ja. ist ja auch (I schmunzelt) ich frage Sie da auch gerade so aus dem zusammenhang heraus.

K/ ziemlich unpassend. - nein also, so so ein paar generelle beobachtungen. eben ich habe schon gesagt wegen wegen dieser ganzheitlichen bildung. die gefahr ist ein bisschen dass das im zug von spar-massnahmen eher zu kurz kommt. wo spart man? bei dem was nicht so wichtig ist.

I/ in anführungszeichen. genau.

K/ handarbeit musikschule vor allem wird ja stark reduziert. gibt keine unterstützung mehr.

I/ ja. ah ja?

K/ oder fast keine. ja. genau. finde ich sehr schade. dass da gar keine oder kaum noch musische ausbildung gibt. also der ganze aspekt der kreativität.

I/ also wirklich die sache von den eltern ist. ja.

K/ ja. und auch auch äh auch die ganze motorik spielt ja damit zusammen. also der tobias spielt jetzt akordeon. der mittlere. für ihn ist es auch wichtig. er hat motorisch mühe und das ist ein geniales instrument um das zu koordinieren.

I/ habe gerade sagen wollen das ist koordinativ natürlich, schwierig.

K/ es ist anspruchsvoll. ja. aber er ist begeistert.

I/ schön. ja.

K/ genau. und manchmal habe ich auch den eindruck schule also jetzt gerade, ich denke jetzt vor allem unter- und mittelstufe dort werden die diskussionen zum teil am falschen ort geführt. also man diskutiert über internet in die schulzimmer. finde ich einen vollkommen kabis. nicht weil ich gegen das internet bin. wir haben zu hause auch computer internet alles. aber was soll das im schulzimmer? die kinder lernen noch früh genug mit dem computer umzugehen so wie sie es können müssen. und andere sachen kommen dort, also haben ich den eindruck, zu kurz. also es wird ja immer irgendwo gestrichen.

I/ jawohl. und eher so eben auf der musischen kreativen seite. + komme diese sachen so ein bisschen zu kurz.

K/ zum beispiel. auch auch schlicht, also in der in der sicherheit, in den grundlegenden sachen. also rechnen schreiben lesen. und auch verstehen was man liest.

I/ kultur- kulturtechniken? ja.

K/ ja. die ganz grundlegenden sachen. also ich will jetzt nicht über pisa ecetera reden aber irgendwo ich das doch ein echo von dem. ich erlebe das auch tag täglich wenn ich mit kinder oder mit jungen erwachsenen zu tun habe. und ich den eindruck haben die, die haben nicht nur ein zwei fehlerchen darin wenn sie etwas schreiben. sondern die schaffen es nicht einen text einigermaßen vernünftig zu schreiben und und auch texte zu verstehen textverständnis, ist begrenzt ist limitiert.

I/ jawohl. ja. was würde das heissen wenn man jetzt an thomas denkt? also so das äh, ich höre so ein bisschen den schwerpunkt die schwerpunktverlagerung, erleben Sie eher so ein bisschen negativ. also dass weniger auf diesen kulturtechniken so das handwerk sagen wir, den schwerpunkt gelegt wird. ähm jetzt die consequenzen für ein- einen thomas der der wahrscheinlich schon lesen konnte als er in die schule gekommen ist? ich weiss es nicht aber vielleicht.

K/ ja. ziemlich. wir haben ihn wir haben ihn ziemlich gebremst. dass es nicht langweilig wird. aber, (K schmunzelt)

I/ ja. aber ähm er hat natürlich schneller gelesen wahrscheinlich als der rest oder dann?

K/ das ist klar.

I/ wenn sie so ein jahr lang mit diesen buchstaben herumturnen.

K/ ja.

I/ ja. das kann ja noch schwierig werden wenn das so auseinander driftet. also die einen sind eben dann schon viel weiter und die anderen sind noch am lesen.

K/ ja. ja. also die consequenzen für den thomas weiss ich nicht. weil für i- für ihn suchen wir ja zusätzliche herausforderungen mit dem förderkurs dass es ihm nicht langweilig wird. ich habe da jetzt mehr an an durchschnittschüler gedacht. bis hin zu, ähm, wenn die hälfte der klasse, fremdsprachige eltern hat. die grössten teils eben kaum deutsch können.

I/ jawohl. ist das sehr anspruchsvoll für die kinder.

K/ ist das sehr anspruchsvoll. und und wenn die kinder auch selber kaum deutsch können und dann müssen sie aber in der in der dritten klasse am besten schon englisch und in der fünften noch französisch dazulernen. - ich weiss nicht.

I/ ja. das frühenglisch ab der ersten klasse diskutiert man noch nicht im kanton? schon ab der ersten? ist das noch nicht? das ist im kanton z. so das thema.

K/ ja? nein.

I/ gibt es schulversuche ab der ersten klasse. ja.

K/ ja ich weiss einfach nicht wie das aufgehen soll. wenn ich den eindruck habe die schule oder die lehrer schaffen es zum grossen teil nicht, einen grossen teil-; oder es ist einfach wahnsinnig schwierig wenn man über zwanzig kinder hat. und die hälfte der kinder geschweige denn der eltern spricht kaum deutsch. denen soll man deutsch rechnen äh schreiben lesen all das beibringen. nebst den themen die noch darauf sind und! dann noch fremdsprachen.

I/ nebst den sozialen geschichten auch noch die sie lernen müssen. ja.

K/ wo ja oft denke ich einmal im elternhaus manches versäumt wird und die lehrer müssen es versuchen nach zu bessern. ist mindestens die erwartung. und es geht letztlich ja gar nicht.

I/ hm ja.

K/ ja. also i- irgendwo wird wie zu viel darauf gepackt an erwartungen.

I/ ja ja. an die lehrperson.

K/ was dann gar nicht geht.

I/ ja. ich denke auch es wird immer mehr darauf gepackt. oder darum die schere wird geht immer mehr auseinander von kindern. eben da hat man sehr begabte und kinder die wirklich! schwierigkeiten haben und den ganzen fächer! noch äh das ist sehr anspruchsvoll.

K/ ja.

I/ ja. gut.

IV. Paraphrasierte Textstellen zur Typisierung der Interviews

Nachfolgend sind die paraphrasierten Textstellen aus den Interviews nach Fragen und Themen strukturiert aufgeführt. Am Ende jeder Paraphrase wird in Klammern das betreffende Interview genannt. Diese Textstellen beantworten inhaltlich auch weitgehend die Fragestellung B): (Welche Leistungs- und Verhaltensschwierigkeiten beschreiben die Eltern bei ihrem hoch begabten Kind?)

Wie zeigt sich Langeweile? Was begünstigt Langeweile?

1. zu viele Wiederholungen

Wiederholungen bestimmter Themen hat sie nicht eingesehen. Sie musste dann ihre Arbeit unterbrechen, obwohl sie wusste, wie es ging. (3131mu)

In der Schule ist es ihr schnell langweilig geworden. Sie hat sich aufgeregt, wenn die Lehrerin etwas nochmals erklären musste, damit es alle begreifen, das hat man zu Hause gemerkt. (3131va)

Sie hat jetzt Sachen, die sie lernen muss, es ist anspruchsvoller, aber es geht ihr einfach, sie hat praktisch keine Aufgaben und die vielen Repetitionen mag sie nach wie vor nicht. (3130mu)

Förderunterricht hilft ihm, dass er weniger Wiederholungen hat, dass es ihm weniger verleidet und langweilig ist. (3146va)

Man hat ihm in der Regelklasse einfach mehr ähnliche Aufgaben gegeben, es waren für ihn wiederholungen, er hasst wiederholungen. (3087va)

Sie war frustriert im Herbst der 1. Klasse, weil sie in der Schule nichts Neues lernen konnte. (3094mu)

Es wird für sie zu viel und zu lange erklärt. Mit Aussagen der Lehrerin kann sie nicht genügend flexibel umgehen, nimmt alles eins zu eins und hat dann Mühe mit Änderungen. (1123va)

2. Unlust in der Schule

Sie ist unzufrieden gewesen in der Schule, hat keine Lust gehabt, es ist ihr langweilig gewesen. (3131va)

Aufmerksamkeit gegenüber der Schule hat nachgelassen, weil sie sich gelangweilt hat. Man musste sie motivieren dahinter zu sitzen, vorher hatte sie die Aufgaben mit Spass gemacht, dann ist die Spannung verloren gegangen. (3130va)

Er hat gezeigt, dass er keine Lust mehr hat zur Schule zu gehen, dass es ihm langweilig ist, dass er unterfordert ist. (3119va)

Zu Hause zeigte er grosse Lust am Lernen. Mutter hat der Lehrerin gesagt, dass er sich anfangs zu langweilen, dass sie ihn fördern solle, was sie aber nicht geschafft hat. (3119mu)

In der 2. Klasse resignierte sie, machte lustlos, was man ihr sagte, meinte, sie käme sich vor wie auf der Post beim Blätter ausfüllen. (3094mu)

3. zu geringes Tempo

Sie konnte es nicht formulieren, es ist ihr zu wenig schnell gegangen, zu wenig fundiert, sie hat es schneller begriffen, es war keine Herausforderung mehr. (3131va)

Es geht ihr zu langsam vorwärts, es ist zu langweilig. (1123va)

4. mangelndes Wohlbefinden

Seit er den Förderunterricht besucht ist es ihm wohl in der Schule, es ist ihm nicht langweilig. (3146mu)

5. zu wenig an Leistungsgrenze geführt

Lehrer hat bald gesagt, dass unser Kind mehr Herausforderungen brauche, dass er an Grenzen komme. (3146va)

Es war notwendig, ihn in eine Schulumgebung rein zu bringen, wo er mehr gefordert ist. (3119va)

6. zuviel Alltagsroutine

Bei Lehrpersonenwechsel fand er es am Anfang immer interessant, bis er gewusst hat, wie es läuft, dann wurde es ihm langweilig. (3087va)

7. Entwicklung psychosomatischer Symptome

Eltern hat er gesagt, es sei langweilig in der Schule, er war wochenlang mit unsichtbaren Krankheiten krank, um nicht in die Schule gehen zu müssen. (3087mu)

8. Unterrichtsinhalte zu einfach

Ab den Herbstferien, nachdem er es gekannt hat, hat er sich geweigert in die Schule zu gehen, weil das bübisch sei, ihn langweile. (3087mu)

Überspringen und Unterforderung waren auch in der Unterstufe ein Thema. Er hat oft gesagt, ihm sei langweilig und hat sich über das viele Ausmalen beklagt. (1654mu)

9. Hausaufgabensituation unbefriedigend

Er wollte keine Hausaufgaben mehr machen, meinte, das habe er alles schon einmal gemacht oder das sei zu einfach. (3119va)

Ende der 1. Klasse wollte er die Aufgaben nicht mehr machen, hat sie schlampig gemacht, hat ganz kurze Sätze geschrieben. (3119mu)

10. Kompensationstätigkeiten zu Hause

Gegen Langeweile war wichtig, dass sie zu Hause einen Bereich hatte, wo sie etwas für sich machen konnte, was die anderen nicht machen, neben den Aufgaben. (1123va)

Zu Hause ist er Themen angegangen, die ihn interessiert haben, z.B. Fahrpläne auswendig lernen und er hat dann innert Kürze sehr viel gewusst, was wahrscheinlich auch Kompensation zur Schule gewesen ist. (1654va)

Wie bewerten die Eltern die Arbeit der Lehrperson?

Eltern Regelklasse:

1. Zusammenarbeit

Lehrerin findet, alle Kinder sollen die obligatorischen Aufgaben machen, sie wird also vom Vorschlag nicht begeistert sein, aber wahrscheinlich darauf einsteigen. (1123mu)

Mit der Lehrerin wurde jetzt eine Beobachtungsphase vereinbart, das nachher besprochen wird. Sie soll aufschreiben, wann sie es verstanden hat. Das ist gut, denn so kann man es illustrieren und es bleibt nicht nur ein Gefühl. (1123va)

2. Umgang mit Diagnose

Lehrerin hat Bücher über Hochbegabung gelesen, wollte genau wissen, was dann ist. (650mu)

3. Beurteilung

Sie müssen sich immer wieder selber beurteilen, sich selber Noten geben und auch die Lehrerin beurteilen, was sinnvoll ist und ihm gut gelingt. (650mu)

4. Passung Lehrperson-Kind

Lehrerin wusste die Kinder zu packen, zu fördern, hat ihnen Sicherheit und Selbstvertrauen vermittelt. Grundhaltung „ich bin gut, ich kann das“ hat sie dort vermittelt bekommen, es hat gestimmt. (305va)

Gute Übereinstimmung mit Lehrern, die anspruchsvoll, liebevoll, fair waren, Anforderungen an sich und Kinder gestellt haben, gutes Mass an Gerechtigkeit und Ordnung hatten. (305mu)

Jetzige Lehrerin ist wie Vater: fordert eher und sagt, er solle zu jammern aufhören, das tut ihm gut. (1654va)

Lehrerin ist pragmatisch, geht auf Kinder ein, aber nicht auf jedes Detail, ist älter, hat Lebenserfahrung, tut ihm gut. (1654va)

Lehrerin hat das schnell begriffen, es ist ihr ein Anliegen, dass die Kinder auch ihre eigenen Interessen haben dürfen. (1123va)

Lehrerin macht das sehr gut, sie kriegt den Spagat gut hin, den Unterricht durchzuziehen und ihm separat Aufmerksamkeit zu geben. (650va)

Lehrerin ist sehr lebhaft, sehr interessiert am Job, dann funktioniert es auch. Sie geht sehr gut mit seiner Unruhe um, nimmt ihn ernst, dann kann er sich auch einordnen. (650va)

Lehrerin ist sehr auf Disziplin aus, sie ist sehr kreativ, macht immer neue Sachen, bildet und entwickelt sich weiter, das merkt man und das entspricht ihm. (650mu)

Lehrerin hat ihm Verantwortung für eine Sache in der Klasse übergeben, das hat ihn motiviert. (650mu)

Lehrerin macht sehr spannenden Unterricht, behandelt die Themen ganzheitlich. (650mu)

Lehrerin kann ihn sehr gut immer wieder packen, wenn sein Interesse abflaut. (650mu)

Lehrerin schaut, was sie machen kann, damit er zufriedener ist. (650mu)

Lehrerin hat wenig, aber klare Regeln, die sie durchzieht, die nachvollziehbar sind. Er weiss das, stellt vieles in Frage, aber sie kann gut darauf reagieren. (650mu)

Lehrerin ist sehr streng, hat eine klare Linie, er muss in einem klaren System drin sein, weil er immer wieder probiert auszubrechen. (650mu)

Lehrerin kann Fehler zugeben und nimmt ihn ernst, das ist gut für ihn. (650mu)

Lehrerin fördert Selbständigkeit stark, was sehr gut ist, aber den Eltern zum Teil aufstößt. (650mu)

Lehrerin nimmt Kritik an, auch von den Kindern, teilt auch Kritik aus. (650mu)

5. Sonderrolle

Es ist gut, wenn sie die Rolle der Hilfslehrerin sein darf, wenn sie aber auch zeigen kann, dass sie Sachen schneller begreift als die meisten Kinder. (1123va)

Die Lehrerin erwartet es fast von den Kindern, dass sie auch mal sagen, dass sie nicht helfen wollen. (1123va)

6. mehr Individualisierung im Unterricht

Der Unterricht müsste flexibler sein und sie müsste mehr individuell arbeiten können. (1123mu)

Eltern vollzeitliches Spezialprogramm:

1. Zusammenarbeit

Zwischen Lehrern, Eltern und Kind gab es alle 4 Wochen ein Gespräch, um Ziele zu vereinbaren, einen Plan aufzustellen, was er machen muss. Dadurch ist er von den Lehrern mehr wahrgenommen und gelobt worden, war selber aufgeschlossener. (3087va)

2. Grenzen des Systems

Die Lehrerin hat klar die Grenzen des Systems gesehen, die Unmöglichkeit, aufgrund der Verpflichtung durch den Lehrplan und die Tatsache der enormen Bandbreite der Klasse, den Kindern mehr Freiraum zu geben. Unmöglich, einen Teil der Klasse explizit zu fördern und zu fordern und dem anderen Teil die Grundlagen beizubringen. (3119va)

3. Umgang mit Diagnose

Es ist der Mutter vorgekommen, wie wenn in der Primarschule geschaut wird, wenn er etwas nicht kann und dann gesagt wird, er sei halt doch nicht so gescheit. (3119mu)

Gespräche mit den Lehrerinnen haben gezeigt, dass sie die Problematik der Hochbegabung nicht erkennen. (3087va)

Lehrer in Privatschule sind nicht auf ihn eingegangen, obwohl Eltern gedacht haben, dass er jetzt in guten Händen ist. Sie haben gefunden es reiche, wenn man ein hoch begabtes Kind beschäftigt, was sie dann auch gemacht haben. (3087mu)

4. Beurteilung

Die Lehrerin hat gefunden, er könne noch mehr und ihm daher keine 6er gegeben, was für ein Kind unverständlich ist. Verglichen mit den anderen Kindern waren seine Leistungen abgehoben. (3119mu)

Eltern stunden- und tageweises Spezialprogramm:

1. Zusammenarbeit

Zwischen Förderkurs und Regelklasse ist ein Austausch gewesen, Berichte sind hin und her gegangen, die Lehrer haben Rücksicht genommen und das entsprechend eingebaut. (3131va)

Sein Lehrer ist sehr interessiert am Förderunterricht, investiert auch Zeit, fragt nach, begleitet es sehr aktiv. (3146va)

2. Zusatzaufgaben

Lehrerin hat sie mit mehr Aufgaben eingedeckt, um sie zu beschäftigen. Sie hat nicht begriffen, warum sie mehr machen soll, wenn sie es schon verstanden hat, das war sinnlose Arbeitstherapie. (3131va)

Lehrperson hat sehr engagiert Sachen zusammengestellt, die anspruchsvoller waren, aber in dem Rahmen, wo in der Schule gelaufen ist. (3130va)

3. Grenzen des Systems

Lehrpersonen wollen es selber machen, denken, dass sie das auch können, dass sie es selber gut machen, aber die Zeit ist nicht vorhanden, darum wäre es schulintern nicht lösbar gewesen. (3130mu)

4. Anstoss für Abklärung von Lehrperson

Mutter hätte von der Schule Unterstützung erwartet, die aber nicht kam. Sie musste dazu stehen und sagen, dass sie das Gefühl habe, dass ihr Kind hoch begabt sei und dass sie das abklären wolle. (3130mu)

In Gesprächen mit der Lehrerin haben Eltern gedacht, dass Anstoss von Lehrerin komme, aber sie mussten den Schritt zu Abklärung selber machen. (3130mu)

Wann besteht trotz Schulschwierigkeiten kein Bedarf nach Diagnose und kein Bedarf nach zusätzlicher Förderung?

1. wenn im Gespräch mit der Lehrperson Lösungen erarbeitet werden können.

Mit der Lehrerin konkrete Massnahmen besprochen wurden, die beiden gerecht werden. (1123va)

Die Mutter wird der Lehrerin einen Vorschlag unterbreiten, wie mit den Aufgaben umgegangen werden kann.

Lehrerin wird zwar nicht begeistert sein, aber darauf einsteigen. (1123mu)

Die Mutter will das Gespräch mit der Lehrerin suchen, weil sich stimmungsmässig etwas verschlechtert hat. (1654mu)

Mit der Lehrerin ist abgemacht, dass beobachtet und reagiert wird, wenn sich Unwohlsein zeigt. (1654va)

2. wenn aufgrund des kindlichen Verhaltens anderes Priorität hat.

Leistungsstärke ist kein Thema, aber Mutter ist erleichtert, dass leistungsmässig nicht auch Probleme da sind. (1654mu)

Vater ist bezüglich Begabtenförderung zurückhaltend, weil er Nachholbedarf im Sozialen hat. (1654va)

Solange es ihm wohl ist, sind keine Sonderzüge nötig. (1654va)

3. wenn Eltern die Probleme grundsätzlich nicht unter dem Aspekt Hochbegabung anschauen wollen.

Die Frage, ob es Hochbegabung ist, stellt sich nicht. Vielmehr interessiert, wo die Fähigkeiten des Kindes sind und was getan werden kann. (1123va)

Was führte dazu, dass zusätzlicher Förderunterricht notwendig wurde?

1. Unzufriedenheit des Kindes mit den schulischen Anforderungen

Schule fand sie nicht motivierend, sie hat nicht unbedingt bekommen, was sie gebraucht hat. Sie hätte sich mehr Positives von der Lehrperson gewünscht. (3131mu)

Konzentrationsschwierigkeiten und Lehrperson sagte, dass er mehr Herausforderungen brauche, die er ihm nicht geben könne. (3146va)

Aufmerksamkeit gegenüber der Schule hat nachgelassen, weil sie sich gelangweilt hat. Sie hat mehr Futter, mehr Substanz im Futter gebraucht. (3130va)

2. Schwierigkeit der Lehrperson im Umgang mit den Bedürfnissen des Kindes

Konzentrationsschwierigkeiten und Lehrperson sagte, dass er mehr Herausforderungen brauche, die er ihm nicht geben könne. (3146va)

Vorschlag Förderunterricht ist von der Lehrperson gekommen, es ist eine Entlastung für die Lehrperson. (3130va)

Um es schulintern zu lösen wären mehr Lehrkräfte notwendig. (3130mu)

Lehrpersonen haben gemerkt, dass sie im Stoff voraus ist, aber sie speziell zu fördern liege in der Klasse nicht drin. (3131va)

Schule hat das Gefühl gehabt, sie könne nicht auf ihre Bedürfnisse reagieren, ohne dass ein andere darunter leiden würden. (3131va)

3. Vorschlag der Fachstelle nach Abklärung

Vom SPD hat man das Gefühl gehabt, er müsse auch sonst (neben Spieltherapie) noch gefördert werden (3123va)

V. Paraphrasierte Textstellen zu den Fragestellungen

Zu Fragestellung A):

Welche Bedürfnisse betonen die Eltern bei ihrem hoch begabten Kind aufgrund der bisherigen Schulerfahrungen?

Zuschreibungen der Eltern von Kindern in der Regelklasse:

1. Ansprüche an Lehrperson, um den Bedürfnissen des Kindes zu entsprechen

Lehrperson muss genau sein, muss Aufträge zu Ende denken, Lernstoff muss genau bekannt sein. (305mu)

Anspruchsvolle, liebevolle, faire Lehrperson war gut für sie. (305mu)

Sie erwartet absolute Ehrlichkeit und wenn eine Aussage gemacht worden ist, soll sie so durchgehalten werden, mit stillschweigenden Änderungen hat sie Mühe. (1123va)

Wenn die Lehrerin Abmachungen nicht einhalten kann, dann ist für sie fertig, sie kann es dann aber nicht in der Schule sagen, sondern nur zu Hause. (1123va)

Wenn eine Abmachung nicht eingehalten wird, ist das eine persönliche Enttäuschung für sie. Verlässlichkeit ist ihr wichtig. (1123va)

Verbindlichkeit ist ihr wichtig. (1123va)

Wenn er sich kreativ einbringen kann, mitsteuern kann, dann hat er den plausch. Wenn er sich zu stark eingegrenzt fühlt, lehnt er sich zurück, macht nicht mit. (650va)

Man muss es ihm erklären und ihm zeit lassen, damit er etwas akzeptieren kann, damit er etwas einsieht. (650va)

Er ist kritisch in der schule und hinterfragt sachen. Wenn man ihn ernst nimmt und erklärungen abgibt, dann akzeptiert er das, wenn man ihn abblockt, dann ist die person unten durch und er nimmt sie nicht mehr ernst. (650va)

Dass man ihn ernst nimmt ist ganz wichtig, dann kann er auch akzeptieren, wenn jemand keine zeit hat. (650va)

2. soziale Bedürfnisse

Kinder gibt es selten, mit denen er über die Sachen reden kann, die ihn interessieren. Eher in Gesprächen mit Erwachsenen kommt er auf seine Rechnung. (1654mu)

Damit sie sich in einer neuen Gruppe nicht ins Schneckenhäuschen zurückzieht, muss man sie anstossen. (1123mu)

Sie hilft den Kindern, weil es ihre Freundinnen sind und sie das selbstverständlich findet, dass man das füreinander macht. (1123va)

Es hat ihr gut getan zu realisieren, dass sie auch nein sagen darf, dass die Lehrerin nicht erwartet, dass sie immer hilft. (1123va)

Sie will dazu gehören und nicht auffallen. (1123va)

Sie will dazu gehören, aber sich schön zu kleiden entspricht auch ihrer neigung, dass es präsentieren muss. (1123va)

Es muss modisch sein, in der Klasse wird auch darüber gesprochen, sie will dabei sein, aber sie überlegt auch, was schön heisst und warum ihr was gefällt. (1123va)

Er steht gerne im mittelpunkt bei theater z.b., aber er will dabei sein und nicht als etwas spezielles behandelt werden. wenn man ihm verantwortung übergeben kann, dann ist er zufriedener. (650mu)

Wenn ihm verantwortung übergeben wird, merkt er, dass man ihm das zutraut. (650mu)

In gruppen will er schnell der chef sein. (650mu)

Kollegen fangen jetzt an ihn auszuschliessen, weil er immer bestimmen und befehlen will. Jetzt kann er sich dort plötzlich unterordnen und mehr anpassen, weil es ihm wichtig ist. (650mu)

Andere müssen um ihre ideen kämpfen, dann geht es besser, als wenn jemand einfach ruhig ist. wichtig ist kontra zu geben, um einen kompromiss zu finden. (650va)

Er steht gerne im mittelpunkt, aber er muss sich auch einordnen lernen, damit die klasse gemeinsam irgendwohin gehen kann. (650va)

Er bringt die ideen in der schule, ist der anreisser, hat teilweise einen zu hohen führungsanspruch und geht den kindern auf den geist, weil er immer sagen will, was läuft. (650va)

3. Bedürfnisse an den Unterricht

In der Schule könnten mehr Sachen gemacht werden, die ihn interessieren, z.B. in Geografie, zu Hause macht er viel mit dem Atlas. (1654mu)

Sie muss Sachen ausprobieren können, entdeckungen machen können und schauen, wie etwas funktioniert. (1123va)

Sie hat ihre speziellen Interessen und Fähigkeiten, wo sie etwas machen will. (1123va)

Wenn er zusatzaufgaben bekommt und speziell behandelt wird, hat er das gefühl, er sei ein streber und will es nicht machen. (650mu)

Wenn er dasitzen und zuhören muss, wenn er nur das machen muss, was genau gefordert ist, dann hängt er effektiv ab. Er schafft es dann ruhig zu bleiben, aber er hat keinen plausch mehr. (650va)

Wenn er das prinzip erkannt hat, ist es für ihn erledigt, er hat kein interesse mehr, das auszufeilen, perfekter zu machen, alles was üben ist, fesselt ihn nicht. (650va)

Im sprachlichen ist er extrem stur. Er muss dann immer sehen, warum man es so macht, in der rechtschreibung findet er es genügend, wenn es lesbar ist. (650va)

Wenn er im unterricht abhängt, ist wichtig, ihn nicht auf die negative art wieder rein zu holen, sondern ihm die chance zu geben, etwas zu tun, obwohl er nicht aufgepasst hat, etwas zu holen. (650va)

Was er genau macht, ist egal, aber ihm die chance zu geben, dass er aufstehen kann, sich wieder frisch hinsetzen kann, um sich dann wieder beteiligen zu können. (650va)

Zuschreibungen der Eltern von Kindern in vollzeitlichem Spezialprogramm:***1. Ansprüche an Lehrperson, um den Bedürfnissen des Kindes zu entsprechen***

Es trifft ihn, wenn mal eine schlechtere notiz von der lehrerin steht und ist stolz, wenn etwas gutes steht, er liest das aufmerksam und schätzt das, obwohl er das vielleicht nicht bewusst merkt, dass das toll ist. (3119mu)

Das zeugnis hat ihn sehr enttäuscht, weil er nirgends eine 6 gehabt hat und gefunden hat, er sei in manchen fächern der beste und hat auch in der proben immer bestnoten gehabt. (3119mu)

Damit er gut leistungen bringt muss man ihn loben. Es löscht ihm ab, wenn er das gefühl hat, er strenge sich an und es ist trotzdem nicht gut genug, dann macht er nichts mehr, was auch passiert ist. (3119mu)

Die lehrer akzeptiert er noch immer nicht, er sagt, er möchte total frei sein, wie an der, sich in seinem tempo einem bestimmten thema widmen können und dann keine anderen themen behandeln müssen. (3087mu)

Er möchte nicht geführt oder angewiesen werden, sondern er möchte begleitet werden, er möchte auf den lehrer zukommen und sagen, dass er antwort auf das und das wolle, er möchte einen austausch. (3087mu)

Er will als mensch ernstgenommen werden, nicht als kind und nicht als unfertig. Er ist der meinung, er sei fertig und hole sich jetzt die rosinen, stellt fragen. (3087mu)

Wenn der lehrer gesagt hat, er müsse zuerst nachschauen, er wisse es auch nicht, dann hat er das akzeptiert. Wenn sie ihn einfach abschütteln wollten hat er gespürt, dass das etwas nicht stimmt, das ansehen des lehrers ist massiv hinunter gekommen. (3087mu)

Er hat immer respekt vom lehrer verlangt, wenn man ihn als klein behandelt, dann empfindet er diese person auch als chegelischüler. (3087mu)

Er hat gerne eine klare linie, darum wäre ein strenger lehrer gut. Er fand die privatschulelehrer zu streng mit ihm. (3087va)

Er muss gefordert werden in der schule. (3087va)

2. soziale Bedürfnisse

Er spielt sehr gerne, braucht das auch, hat gerne freunde um sich, beschäftigt sich nicht extrem mit wissen. (3119mu)

Er wollte nicht anders sein, er wollte nicht auffallen. (3119mu)

In der SK hat er kinder, die sein niveau haben, das ist wichtig für ihn. In der nachbarschaft hat er sehr viel kontakt, aber das ist ein anderes spielen als mit den privatschulekindern. (3119mu)

In der SK kommt ihm die Umgebung mit Gleichgesinnten entgegen. (3119va)

In der SK stimmt das kommunikative Umfeld, alle sprechen mehr oder weniger die gleiche Sprache. (3119va)

Statt die einfachen spiele mit anderen kindern zu spielen, hat er sich mehr an die erwachsenen gehängt, die ihm antworten auf seine fragen geben konnten. (3087mu)

Wenn er mit anderen kindern geredet hat, hat er immer gesagt, die seien bubig. Die kinder mussten massiv älter sein, dass er mit ihnen reden konnte. (3087mu)

3. Bedürfnisse an den Unterricht

In der SK gefällt ihm, dass sehr viel am computer gearbeitet wird, wo man ihn auch bremsen muss. (3119mu)

Sein tempo muss schneller sein, aber es ist ihm nicht zu schnell. (3119mu)

Um ihn packen zu können, damit er Geschichten erfinden kann, ist die Darstellung des Inhalts wichtig. Er ist noch nicht in der Lage, sich selber einen Zugang dazu zu bauen, man muss für ihn eine Geschichte aufarbeiten, damit er einen interessanten Aspekt findet. (3119va)

In der privatschule wird jedem kind die freiheit gelassen selber zu lernen, das sagt ihm total zu. (3087mu)

Er hat das schnelle arbeiten in der privatschule sehr gern gehabt, es schnell akzeptiert, aber noch mehr gewollt. (3087mu)

Er sagt, in der schule müsse er viel zeug lernen, das ihm nichts bringe, dass er wieder vergesse, das für ihn im moment unnütz sei, aber wenn er dann so weit sei und sich darin vertiefen wolle, dann wolle er es dann wissen. (3087mu)

Er würde sich in der schule am liebsten ganz frei bewegen und personen haben, auf die er jederzeit zugreifen und fragen stellen kann. (3087mu)

Zum lernen muss er absolute ruhe haben. (3087mu)

Er ist gerne alleine im schulzimmer, wo er in ruhe arbeiten kann. (3087mu)

Er ist an mathe interessiert, will aber, dass es immer weiter geht und nicht üben, wenn er weiss, wie es geht. (3087va)

Zuschreibungen der Eltern von Kindern in stunden- und tageweisem Spezialprogramm:

1. Ansprüche an Lehrperson, um den Bedürfnissen des Kindes zu entsprechen

Er braucht Herausforderung in der Schule. (3146mu)

Er will viel wissen und fragt viel nach. (3146mu)

man hat ihre begabungen anerkannt, sie ist mehr gefordert im förderprogramm. (3130mu)

Sie ist chaotisch, braucht unterstützung im sich organisieren. (3130mu)

Sie sucht herausforderungen, es muss aber im rahmen sein, nicht losgelöst. (3130mu)

Sie wollte es in der schule immer möglichst gut machen, wollte auch gute leistungen erzielen, ein gutes feedback erhalten, brauchte das auch. (3131mu)

Sie weiss, dass sie zwölf ist, aber sie will ernst genommen werden mit ihren gedanken, was im förderkurs so ist. (3131mu)

Er braucht eine lehrperson, die sehr konsequent ist, eine klare linie hat. (3123va)

Er hat den plausch an etwas anderen themen und hat gerne individuelle betreuung. (3123va)

Enge vorgaben in der handarbeit entsprechen ihm gar nicht, engstirnige lehrpersonen mag er nicht. (3123va)

Im förderprogramm sind es sehr kleine klassen und die lehrpersonen können intensiv auf den einzelnen schüler eingehen, das hilft ihm im sozialen. (3123va)

Er braucht im förderprogramm sehr grosse betreuung, aber es geht gut. (3123va)

2. soziale Bedürfnisse

Sie fühlt sich am Wohlsten, wenn sie in einer kleinen Gruppe von Mädchen etwas machen kann, dass sie gemeinsam interessiert, wo sie den Austausch hat, wie das im Förderunterricht häufig ist. (3130va)

Dieselbe Geschwindigkeit zu erleben wirkt motivierend. (3130va)

Wenn sie in einer gruppenarbeit mit den schwächsten arbeiten muss findet sie das mühsam, weil sie alles erklären muss. Es entspricht ihr, wenn die zusammensetzung homogen ist. (3130mu)

Wenn sie zuviel erklären muss, dann wird sie ungeduldig, nimmt es an sich und macht es selber. (3130mu)

Sie macht viel die aufgaben mit anderen kindern, das liegt ihr. (3130mu)

Sie eckt eher an im sozialen, was ihr einerseits egal ist, weil ihr einfach das thema wichtig ist, andererseits hat sie auch das bedürfnis dazu zu gehören. (3131mu)

Wenn er in einem geschützten sozialen rahmen ist, fühlt er sich wohl und kann sich ausleben. (3123va)

Arbeiten in gruppen ohne anwesenheit der lehrperson, was eigentlich sinnvoll wäre, ist vielleicht nicht das richtige für ihn, weil er dann wieder den king spielen muss und auch seine intelligenz raushängt. (3123va)

Es war ein Frust, dass sie den Leuten nicht alles erzählen konnte, was sie erarbeitet und gewusst hat. (3131va)

3. Bedürfnisse an den Unterricht

Ein bewegter Unterricht mit kleinen Sequenzen, wo es immer wieder Wechsel gibt, wie er es gehabt hat, kommt ihm entgegen. (3146va)

Er hatte früh Werkstattunterricht, wo er sich auf die Sachen stürzen konnte, die ihn interessieren, das war einfacher, vor allem gelesen hat er viel. (3146va)

Sie braucht Aufgaben, die sie ans Limit bringen. (3130va)

Tempo im Förderunterricht entspricht ihr mehr, sie ist schnell im Arbeiten, teils auch schludrig. (3130va)

Im Förderunterricht machen sie viel Teamwork, wo sie merkt, dass sie nicht immer die Schnellste ist, sondern auch einmal gezogen wird. (3130va)

Ihr liegt das selbständige arbeiten, dass es nicht wiederholungen gibt, dass sie neuem nachgehen kann, dass sie forschen kann, dass sie knacknüsse lösen kann, wo sie studieren muss. (3130mu)

Aufgaben müssten angepasst sein, dass sie komplizierter sind, nicht dass sie schneller vorwärts kommt, nicht zusätzliche und freiwillige, weil sie diese dann unnötig findet. (3130mu)

Er braucht etwas regelmässiges, hat sehr mühe mit änderungen. (3123va)

Es gibt in der regelklasse ansätze, wo man sagen muss, dass soviele gleichartige aufgaben sinnlos sind oder wo er etwas abschreiben muss. (3123va)

Er macht nicht gerne repetitive sachen und die gibt es in der regelklasse, weil man auf den hauptteil der kinder warten muss, bis die auch soweit sind. (3123va)

Individuelles arbeiten birgt ein gewisses gefahrenpotential für ihn, weil ein falscher blick oder so schneller passieren kann als bei militärisch ausgerichtetem unterricht. (3123va)

Er hat den plausch an etwas anderen themen und hat gerne individuelle betreuung. (3123va)

Zu Fragestellung C):

Diagnose Hochbegabung

Was bedeutet die Diagnose Hochbegabung für die Eltern der Kinder in der Regelklasse?

1. Diagnose kann negative Etikettierung bedeuten.

Sie soll ihren Weg im Leben machen und die besten Voraussetzungen dazu haben. Dabei ist Hochbegabung vielleicht ein Hindernis, wenn man speziell behandelt wird. (305va).

Wenn man als hoch begabt gestempelt ist, muss man diese Rolle dauernd bestätigen, was Druck erzeugt. (305va)

Aufgrund eigener Erfahrungen ist Vater vorsichtig mit Etikettierungen. (305va)

2. Diagnose ist ein Abbild der persönlichen elterlichen Überzeugung von sich selber.

Leute, die ihr Kind als hoch begabt einstufen, sind von sich selber auch überzeugt, es kann ein Abbild der eigenen Haltung sein. (305va)

3. Die Frage nach der Diagnose Hochbegabung stellt sich nicht.

Die Frage, ob es Hochbegabung ist, stellt sich nicht. Vielmehr interessiert, wo die Fähigkeiten des Kindes sind und was getan werden kann. (1123va)

Leistungsstärke ist kein Thema, aber Mutter ist erleichtert, dass leistungsmässig nicht auch Probleme da sind. (1654mu)

Was bedeutet die Diagnose Hochbegabung für die Eltern der Kinder im vollzeitlichen Spezialprogramm?

1. Die Diagnose bedeutet, dass das Kind für die Eltern ein Problem ist.

Für jemanden, der sich nicht mit Hochbegabung befasst, weiss nicht, dass es für Eltern ein Problem ist, ein hoch begabtes Kind zu haben. (3087va)

Bei vielen Lehrpersonen in der öffentlichen Schule sind Haltungen anzutreffen, wie dass ein hoch begabtes Kind kein Problem ist oder dass es Hochbegabung gar nicht gibt. (3119mu)

2. Durch die Diagnose wurde das Problem benennbar.

Eltern haben einen Namen für das Problem gehabt, aber nicht gewusst, wie damit umgehen. (3087va).

3. Aufgrund der Diagnose wurde eine angemessene Schulumgebung gesucht.

Wenn er schon in die Kategorie Hochbegabung gehört, dann versuchen wir, ihm eine Umgebung zu schaffen, die es ihm ermöglicht, das auch entsprechend zu entfalten. (3119va)

4. Die Diagnose erklärt bestimmte Verhaltensweisen und Fähigkeiten des Kindes.

Aufgrund ihrer Hochbegabung hat sie zwischenmenschliche Probleme, welche die Lehrperson im Umgang mit den Kinder hatte, besser erkannt als die anderen. Sie hat mehr wahrgenommen, mehr gespürt, was in der Klasse läuft. (3094mu)

5. Wichtig ist nicht die Diagnose, sondern das Erkennen der individuellen Fähigkeiten.

Entscheidend ist, dass erkannt wird, dass das Kind bestimmte Fähigkeiten hat, diese gefördert werden und es in den weniger entwickelten Bereichen herausgefordert wird. (3119va)

6. Diagnose Hochbegabung ist irrelevant.

Die Etikettierung Hochbegabung ist irrelevant, an einem schlechten Tag, bei der Anwendung anderer Kriterien wäre es vielleicht anders rausgekommen. (3119va)

Was bedeutet die Diagnose Hochbegabung für die Eltern der Kinder im stunden- resp. tageweisen Spezialprogramm?

1. Die Diagnose bedeutet, dass das Kind für die Eltern ein Problem ist.

Leute realisieren nicht, dass ein hoch begabtes Kind nicht einfacher ist, wahrscheinlich gibt es mehr Krämpfe als mit einem durchschnittlich begabten Kind. (3131va)

2. Der Begriff Hochbegabung wird vermieden.

Eltern versuchen den Begriff hoch begabt zu vermeiden, es als nicht wichtig anzusehen, sie ist ein normales Mädchen, ist gut integriert, stört nicht. (3130mu)

Für Mutter ist es schwierig zu sagen, dass sie hoch begabt ist. (3130mu)

3. Diagnose kann negative Reaktionen im Umfeld auslösen.

Eltern reden zurückhaltend über Hochbegabung, weil der Geschmack von ehrgeizigen Eltern kommen könnte. (3146va)

4. Aufgrund der Diagnose sehen Eltern keinen unmittelbaren Handlungsrf.

Eltern sahen keinen unmittelbaren Handlungsbedarf aufgrund der Diagnose, auch weil der Lehrer einen bewegten und strukturierten Unterricht machte und er mit Ritalin mehr machen konnte. (3146va)

5. Die Diagnose erklärt bestimmte Verhaltensweisen und Fähigkeiten des Kindes.

Hochbegabung sieht Vater als Erklärung für sein Verhalten an, weil er seinen Alterskollegen schon ein paar Schritte voraus war und darum lieber mit älteren spielen wollte. (3123va)

6. Diagnose hat Eltern in ihrer Erziehungsaufgabe bestärkt.

Diagnosen – ADS und Hochbegabung – haben Eltern gezeigt, dass sie nicht alles falsch gemacht haben. (3146mu)

Welche Veränderungen im familiären und schulischen Umfeld aufgrund der Diagnose Hochbegabung beschreiben die Eltern?

- *Diagnose weckte positive Gefühle*

Diagnose war Überraschung, Erleichterung, Bestätigung, weil Mutter intuitiv gespürt hat, dass sie weiter ist im Vergleich zu anderen Kindern. (3094mu)

Diagnose war Bestätigung für Mutter, auch Bestätigung, dass sie nicht hysterisch ist, wie das Lehrerin gesagt hat. (3087mu)

Diagnosen – ADS und Hochbegabung - waren beruhigend, weckten Hoffnung, dass man etwas machen kann und haben gezeigt, dass sie als Eltern nicht alles falsch gemacht haben. (3146mu)

Diagnose hat Eltern in ihrer Vermutung bestärkt. (3131va)

- *Diagnose weckt negative Gefühle*

Diagnose war auch ein Schock, weil Mutter unsicher war, ob sie dem gerecht werden kann. (3094mu)

- *Es wird nach Fördermöglichkeiten gesucht*

Die intellektuelle Abklärung war zur Absicherung, ob das der Ort ist, wo er hingehört. (3119mu)

Wenn er schon in die Kategorie Hochbegabung gehört, dann versuchen wir, ihm eine Umgebung zu schaffen, die es ihm ermöglicht, das auch entsprechend zu entfalten. (3119va)

Dass neben der Schule zusätzlich noch etwas läuft haben Eltern sowieso schon geschaut, weil sie es gespürt haben. (3087mu)

- *Diagnose wird angezweifelt, nicht ernst genommen*

Lehrperson war der Meinung, es sei eine Fehldiagnose, er könne gar nicht hoch begabt sein, weil er Fehler mache. (3087mu)

Ende erster Klasse haben Eltern gewusst, dass es Hochbegabung ist, haben mit der Lehrerin gesprochen, sie hat Diagnose angezweifelt. (3087va)

Probleme mit hoch begabtem Kind werden vom Umfeld nicht ernst genommen. (3131va)

Eltern versuchen den Begriff hoch begabt zu vermeiden. (3130mu)

- *keine Konsequenzen, da mit Unterricht zufrieden*

Eltern sahen keinen unmittelbaren Handlungsbedarf aufgrund der Diagnose, auch weil der Lehrer einen bewegten und strukturierten Unterricht machte und er mit Ritalin mehr machen konnte. (3146va)

- *Diagnose war Thema in der Familie*

Mutter fand es spannend mit dem Thema Hochbegabung konfrontiert zu sein, für die Familie war es kein Problem, für den Bruder war es einfacher. Sie haben am Familientisch darüber geredet. (3131mu)

Zu Fragestellung D):

Welche Wertorientierungen gegenüber der Schule äussern die Eltern?

Wertorientierungen der Eltern von Kindern in der Regelklasse:

Gegenüber der Schule

1. Grenzen des Systems

Die schule kann nicht spezielle neigungen berücksichtigen. Vielleicht darf sie das auch nicht, weil sie ein fundament schaffen muss, allen ein grundwissen vermitteln muss. (1123va)

Es wäre schön, wenn die schule die kinder ihren fähigkeiten entsprechend ausbilden könnte. Aber es ist unklar, ob sie diesen anspruch abdecken kann, denn die kinder haben ein grosses spektrum an fähigkeiten. (1123va)

2. Leistung

Noten sollen schon fähigkeiten honorieren, aber auch der prozess ist wichtig, die bereitschaft etwas leisten zu wollen. (1123va)

3. Karriere

eltern sind der meinung dass der weg ins gymi ohne künstlichen trainingsaufwand gehen soll; dass man nicht zusatzleistungen von privat tätigen einkaufen muss, um die chancen zu vergrössern. (305va)

4. Ausbildung der Lehrperson

Wichtig, dass die Lehrer in der Ausbildung darauf vorbereitet werden, dass Theorie und Praxis nicht immer übereinstimmen. Es sollte mehr praxisbezogen gelehrt werden. (650mu)

5. Rolle des Elternhauses

Es ist nicht sinnvoll, dass die kinder zu hause schon sachen machen, die dann irgendwann in der schule kommen und das kind dann abhängt, weil es das schon kennt. (1123va)

Gegenüber Beziehungen

1. soziale Kompetenz

In der schule sollen grundlagen geschaffen werden in den bereichen kommunikation, einander zuhören, teamfähigkeit. Die kinder sollen spielerisch ausprobieren können, dass es ihnen bekannt ist, um sie so mehr an die realität anzupassen. (650mu)

schön, wenn von den kindern etwas übernommen wird im sozialen, wenn der lehrer nicht immer und überall sein muss, wenn soziale kompetenz da ist. (1654va)

2. Wohlbefinden

Wichtig, dass den kindern vom sozialen her wohl ist, dann gehen sie lieber zur schule. (1123mu)

3. Leistung

Angenehm, weil die schülerin etwas versuchen und erfahrungen machen darf, ohne dass es gleich bewertet wird. (1654mu)

Gegenüber Lehrperson

1. Persönlichkeit

Lehrer soll über emotionale intelligenz verfügen, dass er auf die kinder eingehen kann, sich überlegen kann, wie es ihnen geht, sich überlegen kann, ob es zu hause nicht gut läuft, wenn es einem kind nicht gut geht, dass er sich auch fragt, ob er etwas falsch macht. (650mu)

Lehrer müssen auch sich selber weiterentwickeln. (650mu)

Spas an der arbeit ist für vater die grundvoraussetzung, dass es funktioniert, sonst wird die leistung schlechter und hat auswirkungen auf andere, beim lehrer auf viele kinder. (650va)

Es gibt nicht den guten lehrer, sondern nur den guten lehrer für ein bestimmtes kind. (305mu)

Bei mehreren lehrpersonen muss linie übereinstimmen, aber das kind hat mehr chancen, dass eine lehrperson passt. (305mu)

2. Unterrichtsgestaltung

Lehrer soll ideen bringen, wie der stoff vermittelt werden kann, nicht immer wieder die gleichen sachen machen und nicht vom plan abweichen. (650mu)

Den kindern wird zuviel vorgegeben, sie können mehr, als die lehrer ihnen zutrauen. (650mu)

Der lehrer soll ein package haben, wo er sagen kann, dass er immer noch das machen kann, wo er plausch hat. (650va)

Es müsste mehr rücksicht auf den individuellen stand genommen werden. (1123va)

Wichtig, dass die kinder möglichst viel selber machen können, die lehrperson wenig übernimmt, sondern das kind anleitet, es selber zu tun. (1123va)

Wichtig, dass der lehrer vermitteln kann, dass es nichts ums kontrollieren geht, um ein verbessern der arbeit. (1123mu)

Wenn sachen nicht funktionieren ist wichtig, dass lehrer es noch mit anderer methode probiert, flexibel ist und vielleicht abstriche beim produkt macht. (1123mu)

Heute wird viel gemacht, um den schulstoff auf eine gute art rüberzubringen. Es wird mehr aufwand betrieben, mehr sacheinsatz von medien, mit gruppenarbeiten, die schulstimmung ist vielfältiger, anregender als zur eigenen schulzeit. (1654va)

Individuell mehr hausaufgaben sinnvoll, da sie von schnellen kindern zu rasch erledigt werden.

3. Sozialverhalten

Lehrer sollen fehler eingestehen können und die kinder ernst nehmen. Viele lehrer haben das gefühl, dass sie der chef sind, dass sie jetzt das machen und die kinder folgen müssen. (650mu)

Wenn die kinder überfordert sind am anfang, muss man das aushalten können und nicht gleich helfen, man muss mehr zeit geben, sie nochmals machen lassen, das sind sie sich nicht gewohnt. (650mu)

Wichtig, dass lehrer kinder ernst nimmt, nicht gegeneinander ausspielt in konfliktsituationen, auch andere involviert. Klassenrat ist sehr gut, wo sachen diskutiert werden können, die jemanden stören. (650va)

Aufgabe der lehrerin ist zu helfen, dass aggressionen nicht entstehen oder in einer form entstehen, wo sie konstruktiv sein können. (1123va)

Wichtig, dass lehrer achtet, wie z.b. seine haltung empfunden werden könnte. (1123mu)

Der anteil der lehrerin am wohl der kinder ist nicht so gross, viel ist einfach sympathie unter den kindern, die beeinflusst, ob es den kindern wohl ist. (1123mu)

Wichtig, dass die lehrer aufmerksam sind, aber soziale sachen laufen oft hinter ihrem rücken, an orten, wo man nicht immer die kontrolle hat, darum können die lehrer auch nicht beliebig einfluss nehmen. (1123mu)

Erwartungen an lehrperson:

Sie müsste sehen, wenn kind unglücklich ist und etwas unternehmen, (305mu)

sie soll kindern helfen bei streit alternativen zu suchen, (305mu)

soll mit ihnen reden, wenn möglich in ruhe und sofort, (305mu)

sie soll probleme anschauen, (305mu)

sie soll soziales lernen pflegen, damit kinder kinder untereinander einfühlungsvermögen und vertrauen zeigen, entwickeln können und nicht nur lehrerin gegenüber kindern, (305mu)

sie soll empathiefähigkeit fördern (305mu)

sie soll strafsituationen wenn möglich vermeiden, aber sonst die kinder nicht untätig lassen (305mu)

4. Abgrenzung Schule - Elternhaus

Die lehrer müssen ausbügeln, was die eltern im sozialen verpassen, was aber nicht in der schule gehört. (650va)

Erziehung im rahmen, wie verhalte ich mich in dieser gruppe, gehört in die schule, aber nicht umfassende erziehungsaufgaben. (650va)

Wichtig, dass sich allgemeine erziehungsaufgaben nicht grundsätzlich in die schule verlagern, sondern dass die lehrperson kontakt mit den eltern aufnimmt, wenn etwas festgestellt wird oder mit einer drittperson. (650va)

5. Rolle

Lehrer soll die kinder beobachten, nicht gleich eingreifen, aber nachhaken, wenn ein kind über längere zeit unzufrieden ist. (650mu)

Wenn die kinder vom thema abkommen ist wichtig, dass lehrer zurückführt, führung übernimmt, sie aber möglichst alleine und selbständig arbeiten lässt, situation im auge behält. (650mu)

Lehrer sollen fehler eingestehen können und die kinder ernst nehmen. Viele lehrer haben das gefühl, dass sie der chef sind, dass sie jetzt das machen und die kinder folgen müssen. (650mu)

Lehrer soll sich nicht wie ein kollege oder freund den kindern gegenüber verhalten, er soll die autorität haben, ohne sie demonstrieren zu müssen. (650mu)

Der lehrer ist der boss und darf das auch sein. (305va)

Gegenüber Schüler/innen

1. Selbständigkeit

Wichtig, dass die kinder mehr selbständig arbeiten lernen, weil das im heutigen leben sein muss, man muss seine ideen einbringen und umsetzen lernen, wird mit schwierigen situationen konfrontiert und muss diese lösen. Da kommen die lehrlinge an ihre grenzen. (650mu)

2. Wohlbefinden

Wichtig ist, dass er gerne zur schule geht, spass hat, auch wenn die noten nicht so gut sind, aber dass er einhängen kann und nicht das gefühl hat schule und lernen sei ein mist. (650va)

3. Sozialverhalten

Wenn kinder im schulzimmer ausrasten ist die situation viel stärker zu bewerten, als wenn sie dies auf dem pausenplatz tun, weil es im schulzimmer mehr geregelt ist. (650va)

Gegenüber Unterrichtsgeschehen

1. Unterstützung

An die lehrer werden anforderungen gestellt, die sie als einzelpersonen nicht mehr richtig machen können und zu überforderung führt, wenn sie dem gerecht werden können. Sich hilfe durch fachlehrer zu holen ist sinnvoll, aber das zu akzeptieren ist ein grosser schritt. (650va)

Die erwartung, dass in der primarschule auch fremdsprachen durch die lehrer unterrichtet werden sollen funktioniert nicht. Es braucht fachlehrer, damit die lehrer nicht überfordert sind und sich die überforderung auf die kinder überträgt. (650va)

2. Unterrichtsformen

Individuelles arbeiten ist gut, wenn es ruhig zu und her geht und die kinder konzentriert für sich arbeiten können. (1123va)

frontalunterricht ist gut, wenn ein austausch da ist, wenn die klasse miteinander etwas macht. (1123va)

Werkstattunterricht ist sehr positiv. (1123mu)

Angenehm, wenn die kinder vom thema abschweifen dürfen in einer gruppenarbeit, wenn das drin liegt und so eigene erfahrungen und geschichten reinbringen können. Das gibt erweiterte geschichten zum thema, es können vernetzungen entstehen. (1654mu)

In gruppenarbeiten soll es um die sache gehen, dann ist angeregt verhandeln angenehm, aber es sollen nicht andere geschichten verhandelt werden, die nicht in die schulstube gehören. (1654va)

Wichtig ist eine vielfalt an arbeitsformen, es sollte nicht eine bestimmte form dominieren, so dass abwechslungs da ist. (305va)

Gruppenarbeit ist zeitintensiv, bis ein resultat da ist und abhängig von der gruppenzusammensetzung, wo zwischenmenschliche prozesse ablaufen, die mit der gestellten aufgaben nicht direkt zu tun haben, die aber die lösung beeinflussen. Als sozialform ist gruppenarbeit wichtig, aber um auf ein resultat hinzuarbeiten, für wissensvermittlung, ist es aufwändig. (305va)

Bei werkstattunterricht unsicher, wie weit die kontrolle am schluss funktioniert, dass das erarbeitete auch mit einem echo „richtig oder nicht richtig“ versehen wird, gefahr dass der weg zum ziel wichtiger ist als das endresultat. (305va)

3. Lerntechnik

Dem lebenslangen lernen wird zu wenig rechnung getragen, die kinder werden zu wenig befähigt, wie man sich neues wissen erarbeitet, lerntechniken zu erlernen. (1123va)

Die wissensvermittlung funktioniert gut in der schule und ist auch spannend, aber die kinder brauchen vor allem anleitung im planen. (1123va)

Die arbeitstechnik alleine genügt nicht, man muss auch aus einem wissensschatz schöpfen können. (305va)

4. Sitzordnung

Gruppentische sind gut, da kann miteinander gearbeitet werden, aber es kann auch anderes gemacht werden als der schulstoff. (1123mu)

5. Unterrichtsinhalte

Unangenehm, wenn durch das unterrichtsthema oder den lehrer keine gemeinsamkeit, keine bezüge hergestellt werden können, wo dann etwas entstehen kann. (1654mu)

schwergewicht beim unterricht soll auf den inhalten sein, es soll effektiv etwas heraus schauen und nicht nur gruppendynamik gefördert werden. Die inhalte sollen ein wenig höher gewertet werden. (1654va)

In der volksschule ist wichtig, einen grundstock an wissen, ein basiswissen mitzubekommen, auf das später aufgebaut werden kann. (305va)

Nicht gut, dass die musischen fächer immer mehr den kürzeren ziehen. (305va)

Sachen, die man auswendig gelernt hat, z.b liedertexte, kann man über einen weiten lebensweg in sich tragen, es ist ein wissensschatz, der eng mit unserer kultur verwoben ist und in den rucksack gehört. Es

sollte nicht nur auf die bedürfnisse der weiterführenden schulen und auf kopflastigkeit wert gelegt werden. (305va)

Die identitätsstiftende seite der schule ist wichtig für unser kulturelles selbstverständnis, weil wir da leben und aus diesen strukturen unsere heutige zeit herausgewachsen ist. Wichtig, dass unsere geschichte vermittelt wird, aber nicht im sinne einer plätzchendecke, dass man da und da ein bisschen nimmt. Sich einen grundstock an wissen anzueignen ist in der mittelstufe wichtiger, als dass man weiss, wie man zu sachen kommt, wo man nachschlagen muss. (305va)

auf der mittelstufe sollten die lehrgegenständen bewusster aus dem bereich unserer engeren umwelt ausgewählt werden. (305va)

6. Einschulung

sinnvoll, wenn einschulungsphase flexibler gehandhabt werden könnte. Früher gefühl gehabt, man muss die kinder möglichst lange spielen und es schön haben lassen. aber mit der erfahrung beider kinder, gibt es einen punkt, wo es kontraproduktiv wird. (1654va)

7. Leistung

Schulpolitisch angst, dass die schere aufgeht und viele eltern das gefühl haben, dass sie ihre kinder extern noch zusätzlich fördern müssen. (1654va)

selbsteinschätzung durch kinder in leistungen und verhalten in der unterstufe sinnvoll. (305mu)

8. Unterrichtsorganisation

Die aufsplitterung der lehrpensen an unter- und mittelstufe ist nicht positiv, obwohl es aus sicht der lehrerschaft begreiflich ist. (305va)

Durch zwei lehrkräfte kann das organisch gewachsene der gemeinschaft beeinträchtigt werden, es können sich zwei regelwerke entwickeln. (305va)

Je mehr lehrpersonen eine klasse unterrichten, desto weniger werden begabungen bei den kinder gesehen, besser, wenn der lehrer das kind die ganze woche sieht. (305mu)

Wenn verschiedene lehrer, ist es viel schwieriger eine gemeinsame linie, gemeinsame ziele zu haben und der faden in der klasse gespannt bleibt, auch wenn die kinder liebevoll aufbewahrt werden. (305mu)

Wertorientierungen der Eltern von Kindern im vollzeitlichen Spezialprogramm:

Gegenüber der Schule

1. Grenzen des Systems

Eine privatschule kann man auswählen, kann forderungen stellen, weil man bezahlt. (3119mu)

In der privatschule bessere kontrolle, weil immer zwei lehrkräfte zusammen arbeiten, die kinder nie jemandem alleine ausgeliefert sind. (3119mu)

In der öffentlichen schule ist es nicht möglich, so auf individuelle bedürfnisse eingehen zu können und schulstoff in diesem umfang in einzelnen fächern nachzuarbeiten. (3094mu)

2. Leistung

Leistungsdruck ist okay, aber nicht übermässig. (3119va)

Eine zu starke leistungsorientierung züchtet zwar spitzenqualität und spitzenleistungen, aber es ist zu bezweifeln, ob solche personen längerfristig überlebensfähig sind. Zu einer guten ausbildung gehört mehr als nur höchstleistungen zu erzielen, das generiert spezialisten. (3119va)

Man muss unterscheiden zwischen hochbegabtenförderung im sinne ausrichtung auf höchstleistung und hochbegabtenförderung im sinne von entwicklungsraum geben. (3119va)

Die ausrichtung auf höchstleistung wird kindern nicht gerecht. man sollte versuchen, ihnen auf spielerische art und weise erfahrungen ermöglichen, mit gewissen strukturen und forderungen, dass sie das leistungsprofil unserer gesellschaft erfüllen können. (3119va)

Die kinder sollten ihre stärken weiter ausbilden können, dass sie dann selber entscheiden können, ob sie das leistungsprofil erfüllen möchten. (3119va)

Leistungsprofile der gesellschaft zu erfüllen sollte nicht der primäre zweck der schule sein. (3119va)

Gegenüber Beziehungen

1. soziale Kompetenz

Überlebenswichtig, dass die kinder lernen zu verhandeln, zu argumentieren, sich mit anderen positionen auseinanderzusetzen, die sachen auf den tisch zu legen, einander recht zu geben. (3094mu)

Wichtig, dass die soziale seite in der schule genug gewicht hat, dass die kinder vom wochenende erzählen dürfen z.b. (3119va)

Inakzeptabel, wenn in der schule kinder ausgegrenzt werden. (3119va)

2. Gefühle

gut, wenn die kinder in der schule zeigen können, wenn sie sauer sind, auch wenn das mit fäusten ist, was aber für die lehrperson stressig ist. (3094mu)

Eine schule, die einem nicht mir aggressiven situationen konfrontiert, ist nicht gut. (3119va)

3. Klassenklima

Zu einem guten klassenklima trägt ein gemeinsames grundverständnis bei, gemeinsame werte, dabei ist der lehrer eine wichtige identifikationsfigur. Ein gemeinsames grundverständnis können eine gemeinsame aufgaben, ein gemeinsames ziel sein, die sprache ist dabei wichtig. (3119va)

4. Beziehung Lehrperson - Kind

Unangenehm, wenn Lehrer und Schüler nicht auf der gleichen Ebene sind, wo ein Austausch stattfinden kann, im Sinne „ich mache es so, wie machst es du“. (3087mu)

Gegenüber Lehrperson

1. Rolle der Lehrperson

Angenehm, wenn der Lehrer Hilfe zur Selbsthilfe gibt, er hilft, dass die Kinder es selber tun können, unterstützt sie in ihrer Selbständigkeit. (3087va)

2. Umgang mit Diagnose

katastrophal, wenn eine Lehrkraft einem Kind eine schlechte Prognose stellt, wenn klar belegt werden kann, dass es intelligent ist, keine Probleme haben sollte in der Schule, aber Probleme hat, die Lehrkraft die Befunde nicht akzeptieren kann. (3119mu)

3. Sozialverhalten

Der Lehrer sollte in der Pause die Kinder fragen, was gelaufen ist, wenn er mitbekommt, dass jemand traurig ist. (3119mu)

Aufgabe der Lehrer, mit den Kindern zu reden, wenn sie mitbekommen, dass es Konflikte gibt. Vor allem in Mobbing-Situationen müssen die Lehrer helfen, weil das die Kinder nicht lösen können ohne Erwachsene. (3119mu)

In Gewaltsituationen soll die Lehrkraft beobachten, bis zu einem gewissen Punkt die Situation sich selber überlassen, damit die Kinder selber versuchen müssen, daraus zu lernen. (3119va)

Die Lehrkraft sollte in Gewaltsituationen dann einschreiten, wenn jemand konstant unter die Räder kommt oder konstant aggressiv ist. (3119va)

Gegenüber Schüler/innen

1. Selbständigkeit

Wichtig, dass die Fähigkeit entwickelt wird, wie man selber die Lösung für ein Problem findet, das braucht man heute ständig. (3119va)

2. Forderungen an Kinder

Es ist wichtig, dass Regeln eingehalten werden in der Schule, auch wenn dann ein Kind etwas nachschaffen muss. (3119mu)

Es ist wichtig, dass Forderungen erfüllt werden, dass Sachen zu Ende geführt werden, dass das Kind lernt, seine Zeit einzuteilen. (3119mu)

In der Schule ist das noch nicht durch gekommen, dass man fordern muss, Kinder dort abholen, wo die Stärken sind und mehr verlangen. (3087va)

Gegenüber Unterrichtsgeschehen

1. Unterrichtsformen

Frontalunterricht sollte man nur noch in wenigen Fällen anwenden. (3094mu)

Bei frontalunterricht ist es gut möglich abzuschweifen, gerade bei vielen kindern im zimmer hat der lehrer keine chance zu merken, was hinten geht, ob die etwas mitbekommen, wenn er vorne referiert. (3094mu)

Gruppenarbeiten ist eine sinnvolle unterrichtsform, es fördert die kommunikation und im hinblick aufs spätere berufsleben ist wichtig, wenn die kinder lernen miteinander ihre ideen zu akkumulieren und etwas ganzes daraus zu machen. (3119mu)

Wenn die kinder in gruppen arbeiten entsteht kein einzelkonkurrenzdenken, das ist positiv. (3119mu)

Es gibt lernstoff, den man durch pauken im traditionellen sinne vermitteln muss, wo stures lernen gilt, bis das prinzip kapiert worden ist, wo die kinder nicht herumlaufen können. (3119va)

Bei Gruppendiskussionen dürfen die Gruppen nicht zu gross sein, fünf geht gerade noch, sonst besteht die Gefahr, dass ein Kind nichts mehr sagt. (3087va)

2. Unterrichtsorganisation

Das wichtigste wären kleinere klassen, denn wenn mehr kinder in der klasse sind und es nicht eine ganz gute gruppe ist, dann heisst das viel stress für jedes kind. (3094mu)

Je weniger kinder in der klasse, je weniger reibungen aneinander, je weniger verschiedene leute, desto besser läuft es. (3094mu)

In höheren stufen sollte man die koedukation abschaffen. (3094mu)

In gewissen fächern behindern die buben die mädchen, in anderen umgekehrt. (3094mu)

Wertorientierungen der Eltern von Kindern im stunden- resp. tageweisen Spezialprogramm:

Gegenüber der Schule

1. Leistung

Man soll nicht nur ein angebot für die hochbegabten machen, sondern auch den schwachen dieselbe chance geben, nicht eine elite heranzüchten und andere durchs netz fallen lassen. (3131va)

2. Zusammenarbeit

Zusammenarbeit zwischen verschiedenen stellen im bereich schule ist wichtig, dass nicht einfach jeder für sich etwas macht, unkoordiniert. (3146mu)

Vernetzung mit verschiedenen stellen ist sehr sinnvoll, wie es die schulsozialarbeit machen kann, dass man gesamthaft schauen kann, nicht nur die schule einbeziehen, sondern vielleicht auch die familie. (3146mu)

3. Grenzen des Systems

lehrer laufen wirklich auf dem zahnfleisch heute, ihnen mehr bezüglich förderung aufzutragen, wäre ein zumutung. (3130va)

Gegenüber Beziehungen

1. Soziale Kompetenz

Schön, wenn kinder verantwortung füreinander übernehmen, nicht nur der lehrer dafür schauen muss, dass es gut kommt. (3146va)

Verantwortung zu übernehmen ist etwas vom wichtigsten, dass sie in der schule lernen müssen. (3130va)

kinder sind gezwungen mit kindern zu verkehren, die sie nicht leiden können, als erwachsene kann dem ausweichen, wenn einem jemand nervt, kinder sind einander ausgeliefert und müssen lernen, korrekt miteinander umzugehen. (3131mu)

2. Freundschaften

Es ist erfreulich, wenn sie freundschaften in der schule entwickeln, wenn die kinder nicht einfach in der schule sitzen, weil man in der schule sein muss, sondern wenn sie gute erfahrungen machen können. (3131va)

Gegenüber Lehrperson

1. Persönlichkeit

Ein gutes klimaklima ist von der persönlichkei der lehrerin abhängig. Natürliche autorität ist nötig, die die nötige sicherheit gibt angemessen reagieren zu können. (3130va)

2. Unterrichtsgestaltung

Schön, wenn die lehrperson auf die kinder eingeht, wo sie stehen. (3146mu)

Vaters doktrin beim schule geben war, sich als lehrer nur einzumischen, wenn es nötig ist, sonst im hintergrund bleiben, zuschauen, die kinder autonom arbeiten lassen. (3130va)

Wichtig, denn kindern aufgaben zu stellen und sie dann erfahrungen machen lassen. (3130va)

Erwartung an lehrer, dass er die kinder wieder aktiv miteinbezieht, wenn er merkt, dass sie abhängen, dass er sie fordert. (3131mu)

Angenehm, wenn lehrer ein bisschen freier mit der schule umgeht. (3123va)

3. Sozialverhalten

Bei gewaltsituationen ist wichtig, dass lehrer die augen nicht verschliesst, sondern sich um lösungen bemüht, die vielleicht nicht gleich gefunden werden können, dass er hilfe in anspruch nimmt, mit den eltern spricht. (3146mu)

Die kinder müssen streit untereinander austragen, lehrer soll sich möglichst nicht einmischen. (3130va)

Erwartung an lehrpersonen, dass sie gewaltsituationen eindämmen, dass sie gar nicht soweit eskalieren können, dass es handgreiflich wird. (3131va)

4. Abgrenzung Schule - Elternhaus

Wenn ein kind negativ auffällt dann hat das meistens die ursache im elternhaus, das zusammenspiel schule und elternhaus müsste besser wirken. (3131va)

Erwartung, dass der lehrer versucht nach zu bessern, was im elternhaus versäumt wurde, das geht letztlich nicht. (3146va)

5. Rolle der Lehrperson

Im schulzimmer ist es ein geschützter rahmen, da ist der lehrer, der interveniert, grenzen setzt. (3146va)

Lehrer soll nicht jede auseinandersetzung unterbinden, aber ganz klare grenzen setzen, wie weit es gehen kann. (3146va)

Positiv, wenn der lehrer auch kontrolliert, ob die kinder das machen, was sie machen sollten. (3146va)

Lehrer soll zeigen, wo es durchgeht. Wenn aber ein thema diskutiert wird, dann kann er sich auf die gleiche ebene setzen, wie die kinder. (3130mu)

Lehrer muss als moderater zur verfügung stehen, nicht als pauker. (3123va)

6. Beziehung Lehrperson - Kind

Regelklassenlehrer geben sich sehr mühe, was erstaunlich ist bei diesen vielen anforderungen. Dadurch haben kinder positive beziehung zu ihnen, gehen gerne zur schule und lernen einfacher. (3146mu)

Strafen im sinne von konsequenzen aus den handlungen ziehen ist notwendig. Kinder sollen etwas profitieren von einer strafaufgabe.

zusammenhang zwischen dem vergehen und der strafe muss einsichtig sein, langeweile als strafe ist unsinnig. (3130va)

Kinder nachsitzen lassen bringt nichts, ausser eine grössere wut auf den lehrer, das muss anders gelöst werden. (3131va)

Gegenüber Schüler/innen

1. Lust

notwendig, dass man den kinder ein stück weit lust macht auf die schule. (3131mu)

2. Wohlbefinden

Angenehm, wenn in der schule die wissbegierigkeit der kinder gefördert wird, wenn sie gerne in die schule gehen, nicht nur die schulpflicht absitzen und ein freierer schulstil ist, auch in der sitzordnung. (3131va)

3. Ziel

Damit die kinder freudig in die schule können ist es notwendig, dass sie wissen, für was sie in die schule gehen, dass das erstrebenswert ist, was sie da mitbekommen. (3131mu)

4. Beziehung Eltern - Kind

Kinder brauchen Freiheiten von den Eltern, auch auf dem Schulweg. (3123va)

Wichtiger Bestandteil vom Erwachsenwerden geht verloren, wenn die Kinder von den Eltern in die Schule gebracht werden. (3123va)

5. Sozialverhalten

Aggression gehört dazu, es kann nicht immer harmonisch sein. Wenn Aggressionen im Schulzimmer stattfinden, ist es mehr unter Kontrolle und weniger dramatisch als draussen. (3130mu)

6. Selbständigkeit

Schön, wenn es Aufgaben sind, die die Kinder herausfordern selber etwas zu machen. (3146va)

Gegenüber Unterrichtsgeschehen

1. Unterrichtsformen

Sinnvoll, in der Schule verschiedene Methoden und verschiedene Zugänge anzuwenden, weil Kinder auf unterschiedliche Arten besser Stoff aufnehmen können, so dass jedes auf seine Rechnung kommt und sie das Geforderte lernen können. (3146mu)

Wichtig, dass der Unterricht nicht immer gleich abläuft, es gibt verschiedene Unterrichtsformen, es würde ihn langweilen, wenn er nicht auch selber arbeiten und forschen könnte. (3146mu)

Kleingruppensituationen aktivieren die Schüler mehr, fordert sie heraus auch selbständiger zu arbeiten als im Frontalunterricht, wo der Lehrer initiativ ist. (3146va)

Wenn der Lehrer mit der Kleingruppe beschäftigt ist, muss es für die Anderen keine Notlösung sein, sondern wichtig, dass sie lernen selbständig zu arbeiten, sich als Gruppe zu organisieren, ohne dass immer der Lehrer dabei ist. (3146va)

In der Regel ist die Unterrichtsform überlegt, nicht nur eine Notlösung. (3146va)

Zu einem guten Lernklima trägt Frontalunterricht sicher nicht bei, vielmehr Lockerheit und miteinander arbeiten. (3123va)

Bei neuen Lernformen ist wichtig, dass es in einem erkennbaren Gesamtkonzept drin ist, dass der Lehrer weiss, warum er es so macht, dass die Ziele klar sind, was auch der eigenen Erfahrung entspricht. (3146va)

Eine Mischung verschiedener Unterrichtsformen macht Sinn, immer nur kreatives Chaos geht nicht. (3130va)

Angenehm, wenn die Kinder auch individuell arbeiten können, Gruppenarbeiten liegen ja nicht immer allen. (3130mu)

Wichtig, dass eine Mischung verschiedener Unterrichtsformen Platz hat, was eine Herausforderung für den Lehrer ist, damit keines untergeht. (3130mu)

Das forschende Lernen ist eine Herausforderung, die ausprobiert werden müsste, statt den Kindern einfach den Stoff hinzupflanzen und sie üben zu lassen. (3131va)

Angenehm, weil es vom klassischen Schulstil – der Lehrer erzählt, die Kinder hören zu – abweicht, weil andere Formen von Unterricht möglich sind, wie im Kreis Gespräch führen, Themen entwickeln. (3131va)

2. Unterrichtsinhalte

Schön, wenn die Kinder zur Abwechslung zu der reinen Kopfarbeit auch etwas mit den Händen tun können.

Im Sinne einer ganzheitlichen Bildung sind die musischen Fächer wichtig. (3146va)

Im Bezug auf emotionales Lernen hat sich sehr viel Positives getan in der Schule. (3130va)

Es nervt, dass Handarbeit wieder zusammen gestrichen wird. Man entfernt sich jetzt wieder von Kopf Herz Hand weg. (3130va)

Schade, wenn Handarbeitsstunden gestrichen werden, wie es im Moment wieder der Fall ist. (3130mu)

Angenehm, wenn Aufgaben nicht klar definiert sind, sondern die Kinder mehr oder weniger machen können und es trotzdem vollständig ist. (3123va)

In der Klasse sollten Spielregeln klar sein, müssen vorher besprochen werden in der Klasse, dass Lehrer nicht willkürlich entscheiden kann. (3146va)

Schön, dass heute versucht wird, die Klasse als Klasse zu führen und zu bilden, das hat auch mit dem Unterricht zu tun, der inhaltlich gemischt ist. (3130mu)

3. Unterrichtsorganisation

Im Großen und Ganzen sind die Kinder sechs Jahre zusammen, was förderlich für das Klassenklima ist. (3130mu)

Angenehm, wenn Sachen herumliegen, es chaotisch, aber anregend, interessant ist, mit Sitzbällen statt Stühlen, mit Bastelsachen, ein förderliches Klima, wo auch gefordert werden kann. (3123va)

VI. Frageblatt zu soziodemografischen Daten



Universität Zürich
Institut für Sonderpädagogik

Was wir von den Eltern oder Erziehungsberechtigten wissen möchten:

Name, Vorname des Kindes

Geburtsdatum

Geschlecht

.....

.....

☐ Mädchen ☐

Muttersprache

Nationalität

.....

.....

Geschwister:

☐ Kein Geschwister

Schwester/ Schwestern (Pro Kind Alter in Jahren in Kästchen schreiben):

1 2 3 4 5

Bruder/Brüder (Pro Kind Alter in Jahren in Kästchen schreiben):

1 2 3 4 5

Was wir von der Mutter wissen möchten:

Welche Ausbildungen haben Sie abgeschlossen oder sind zur Zeit in Ausbildung? (mehrere Antworten möglich)

- ☐ keine Schul- und Berufsausbildung abgeschlossen
- ☐ obligatorische Schule (Primar-, Sekundar-, Real-, Oberschule, Bezirksschule)
- ☐ Mittelschule/Gymnasium
- ☐ Berufslehre od. Vollzeitberufsschule
- ☐ höhere Fach- und Berufsausbildung (Meisterprüfung, höhere Fachprüfung, eidg. Fachausweis)
- ☐ Studium Fachhochschule
- ☐ Studium Universität/ ETH/ EPFL

Welche berufliche Tätigkeit üben Sie zur Zeit aus?

Was wir vom Vater wissen möchten:

Welche Ausbildungen haben Sie abgeschlossen oder sind zur Zeit in Ausbildung? (mehrere Antworten möglich)

- ☐ keine Schul- und Berufsausbildung abgeschlossen
- ☐ obligatorische Schule (Primar-, Sekundar-, Real-, Oberschule, Bezirksschule)
- ☐ Mittelschule/ Gymnasium
- ☐ Berufslehre od. Vollzeitberufsschule
- ☐ höhere Fach- und Berufsausbildung (Meisterprüfung, höhere Fachprüfung, eidg. Fachausweis)
- ☐ Studium Fachhochschule
- ☐ Studium Universität/ ETH/ EPFL

Welche berufliche Tätigkeit üben Sie zur Zeit aus?

.....

Bemerkungen:

Einverständniserklärung

Ich bin einverstanden, dass mein Kind an der geplanten Untersuchung teilnimmt.

Ort, Datum

Unterschrift

Wir danken Ihnen bestens!
Ihre Angaben werden vertraulich behandelt und nur anonymisiert (ohne Namen) weiter verwendet.

VII. Fragebogeninstrument „Die Familienbögen“

Name bzw.

Kenn-Nummer: _____

Datum: _____

FB-Allgemeiner Familienbogen

Dieser Bogen wurde ausgefüllt von:

☐ Mutter/(Ehe)Partnerin

☐ Vater/(Ehe)Partner

☐ Tochter

☐ Sohn

☐ _____

Geburtsjahr: _____

Anweisungen:

Auf den folgenden Seiten finden Sie 40 Aussagen über Ihre Familie. Bitte lesen Sie jede Aussage sorgfältig durch und entscheiden Sie, wie gut die Aussage Ihre Familie beschreibt. Bitte kreuzen Sie die für Sie am ehesten zutreffende Einschätzung in den **entsprechenden Kästchen** neben der Aussage an.

Bitte kreuzen Sie **nur ein** Kästchen (Einschätzung) für jede Aussage an. Beantworten Sie jede Aussage, selbst wenn Sie sich Ihrer Einschätzung nicht völlig sicher sind.

Tragen Sie bitte Ihre Stellung in der Familie und Ihr Geburtsjahr in die obigen Zeilen des Bogens ein.

© by Hogrefe-Verlag GmbH & Co. KG, Göttingen

Urheberrechtlich geschützt. Nachdruck und Vervielfältigungen jeglicher Art, auch einzelner Teile oder Items, sowie die Speicherung auf Datenträgern oder die Wiedergabe durch optische oder akustische Medien, verboten.

	stimmt genau	stimmt ein wenig	stimmt eher nicht	stimmt überhaupt nicht
1. Wenn bei uns in der Familie Probleme aufkommen, suchen wir gemeinsam nach neuen Lösungswegen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Die Familienpflichten sind gerecht verteilt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Wenn ich jemanden in der Familie bitte, zu erklären, was er meint, bekomme ich offene und direkte Antworten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Wir teilen uns gegenseitig mit, wie es uns wirklich geht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Ich kann mir nicht vorstellen, daß irgendeine Familie besser klar kommt als unsere.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. In unserer Familie hat man es schwer, seinen eigenen Weg zu verfolgen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Wenn ich frage, warum wir bestimmte Regeln haben, bekomme ich keine befriedigende Antwort.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Wir haben die gleichen Ansichten darüber, was richtig und falsch ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Meine Familie könnte glücklicher sein, als sie tatsächlich ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Manchmal sind wir ungerecht zueinander.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Wir versuchen, Schwierigkeiten gleich zu lösen und nicht auf die lange Bank zu schieben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Wir stimmen darin überein, wer was in unserer Familie tun sollte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Ich weiß nie, was in unserer Familie los ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. In unserer Familie wissen wir gewöhnlich, wenn sich jemand aufgeregt hat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Ich glaube nicht, daß irgendeine Familie glücklicher als meine sein könnte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		stimmt genau	stimmt ein wenig	stimmt eher nicht	stimmt überhaupt nicht
16.	Wir sind eng miteinander verbunden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	Wenn man etwas falsch macht in unserer Familie, weiß man nicht, was man zu erwarten hat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	In unserer Familie kann jeder seinen eigenen Interessen nachgehen, ohne daß die anderen deswegen sauer wären.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	Einige Dinge in unserer Familie stellen mich nicht vollständig zufrieden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	Wir werden nie wütend in unserer Familie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	Wir brauchen zu lange, um mit schwierigen Situationen zurechtzukommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	Wir können uns nicht darauf verlassen, daß alle Familienmitglieder die ihnen zugedachten Aufgaben erfüllen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	Wir nehmen uns Zeit, einander anzuhören.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	Wenn wir uns in unserer Familie aufregen, brauchen wir zu lange, um darüber hinwegzukommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	Wir regen uns nie gegenseitig auf.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	Eigentlich vertrauen wir einander nicht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	Wenn wir etwas falsch machen, bekommen wir keine Gelegenheit, es zu erklären.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	In unserer Familie haben wir die Freiheit, zu sagen, was wir denken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	Meine Familie und ich verstehen einander vollkommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	Manchmal gehen wir uns gegenseitig aus dem Weg.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		stimmt genau	stimmt ein wenig	stimmt eher nicht	stimmt überhaupt nicht
31.	Wir sind uns oft nicht einig, welche Probleme wir haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	Wir müssen uns meistens gegenseitig daran erinnern, was in der Familie von den einzelnen getan werden muß.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	Wir streiten in unserer Familie oft darüber, wer was gesagt hat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	Wir teilen einander mit, was uns gerade stört.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	Manchmal verletzen wir die Gefühle der anderen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36.	In unserer Familie lebt jeder eher für sich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.	In unserer Familie gibt es keine festen Regeln oder Vorschriften.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	In unserer Familie haben wir die gleichen Vorstellungen über Erfolg und Leistung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	Wir sind so gut angepaßt, wie eine Familie nur sein kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	Wir geben unsere Fehler immer zu und versuchen nicht, irgend etwas zu verbergen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Name bzw.

Kenn-Nummer: _____

Datum: _____

FB-Zweierbeziehungsbogen

Dieser Bogen wurde ausgefüllt von: <div style="margin-top: 10px;"> <input type="checkbox"/> Mutter/(Ehe)Partnerin <input type="checkbox"/> Vater/(Ehe)Partner <input type="checkbox"/> Tochter <input type="checkbox"/> Sohn <input type="checkbox"/> _____ mein Geburtsjahr: _____ </div>	Eingeschätzt wird die Beziehung zu: <div style="margin-top: 10px;"> <input type="checkbox"/> Mutter/(Ehe)Partnerin <input type="checkbox"/> Vater/(Ehe)Partner <input type="checkbox"/> Tochter/Schwester <input type="checkbox"/> Sohn/Bruder <input type="checkbox"/> _____ Geburtsjahr: _____ </div>
---	--

Anweisungen:

Auf den folgenden Seiten finden Sie 28 Aussagen über die Beziehung zwischen Ihnen und einem anderen Familienmitglied. Bitte lesen Sie jede Aussage sorgfältig durch und entscheiden Sie, wie gut die Aussage Ihre Beziehung zu dem jeweiligen Familienmitglied beschreibt. Bitte kreuzen Sie die für Sie am ehesten zutreffende Einschätzung in den **entsprechenden Kästchen** neben der Aussage an.

Bitte kreuzen Sie **nur ein Kästchen** (Einschätzung) für jede Aussage an. Beantworten Sie jede Aussage, selbst wenn Sie sich Ihrer Einschätzung nicht völlig sicher sind.

Füllen Sie jeweils einen Zweierbeziehungsbogen für jedes Familienmitglied gesondert aus. Wählen Sie nacheinander jeweils ein Familienmitglied aus und tragen Sie das Verwandtschaftsverhältnis und dessen Geburtsjahr neben Ihren eigenen Angaben in die obigen Zeilen des Bogens ein.

© by Hogrefe-Verlag GmbH & Co. KG, Göttingen

	stimmt genau	stimmt ein wenig	stimmt eher nicht	stimmt überhaupt nicht
1. Mein/e Partner / Partnerin / Vater / Mutter / Sohn / Tochter / Bruder / Schwester kann nur schwer meinen Lösungsvorschlag zu einem Problem akzeptieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Mein/e... akzeptiert, was ich von ihm/ihr an Verantwortlichkeiten und Pflichten gegenüber der Familie erwarte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ich weiß, was mein/e... meint, wenn er/sie etwas sagt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ich kann meinem/er... mitteilen, wie es mir wirklich geht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Mein/e... mag mich, selbst wenn ich mit ihm/ihr streite.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Mein/e... reagiert angemessen, wenn ich einen Fehler mache.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Mein/e... und ich haben die gleichen Ansichten darüber, was richtig und falsch ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Mein/e... hilft mir bei der Bewältigung von Schwierigkeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Mein/e... erwartet zu viel von mir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Oft versteht mein/e... nicht, was ich meine.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Wenn ich mich über etwas aufrege, weiß mein/e... gewöhnlich warum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Mein/e... und ich fühlen uns eng miteinander verbunden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Selbst wenn ich zugebe, im Unrecht zu sein, vergibt mir mein/e... nicht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Mein/e... und ich haben ähnliche Ansichten über unsere gemeinsame Zukunft.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Wenn es ein Problem zwischen uns gibt, findet mein/e... immer neue Wege, dieses zu lösen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		stimmt genau	stimmt ein wenig	stimmt eher nicht	stimmt überhaupt nicht
16.	Mein/e... und ich haben die gleichen Ansichten darüber, wer was in unserer Familie tun sollte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	Ich weiß oft nicht, ob ich dem glauben soll, was mein/e... sagt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	Wenn mein/e... sich über mich ärgert, geht das nicht so schnell vorüber.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	Mein/e... vertraut mir wirklich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	Wenn ich einen Fehler mache, gibt mir mein/e... die Gelegenheit, zu erklären warum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	Mein/e... stellt viel höhere Ansprüche an mich, als er/sie selbst einhalten kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	Mein/e... sieht die Schwierigkeiten in der Familie niemals auf die gleiche Weise wie ich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	Mein/e... beklagt sich darüber, daß ich zu viel von ihm/ihr erwarte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	Selbst wenn mein/e... nicht so denkt wie ich, hört er/sie wenigstens meinen Standpunkt an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	Mein/e... läßt mich wissen, wie er/sie zu mir steht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	Mein/e... geht auf meine Gefühle und Bedürfnisse ein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	Ich weiß nie, wie mein/e... reagiert, wenn ich etwas falsch mache.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	Mein/e... und ich haben die gleichen Ansichten darüber, wie wir unsere Freizeit verbringen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

VIII. Eltern-Fragebogen zur Vielfalt der Lernvoraussetzungen

Institut für Sonderpädagogik, Universität Zürich
Nationalfondsprojekt «Erziehung und Bildung hochbegabter Kinder und Jugendlicher»

Eltern-Fragebogen zur Vielfalt der Lernvoraussetzungen

Name des Kindes: _____

Ausgefüllt durch
(Name, Vorname): _____

Datum: _____

Mit diesen Fragebogen geht es darum, Einzelheiten über Lernvoraussetzungen und Lernschwierigkeiten der Kinder zu erfragen. Im Einzelnen möchten wir Sie zu den folgenden Themenbereichen befragen:

- | | |
|---------------------|------------------------------------|
| A - Fähigkeiten | C - Schulschwierigkeiten |
| B - Schulleistungen | D - Entwicklung der letzten Monate |

Teil A - Fähigkeiten

Weist Ihr Kind Ihrer Meinung nach in bestimmten Bereichen weit überdurchschnittliche Fähigkeiten auf?

☐ ja ☐ nein

Falls ja:

In welchem Bereich weist es weit
überdurchschnittliche Fähigkeiten
auf (mehrere Nennungen möglich)?

- | | |
|--|---|
| <input type="radio"/> mathematische Begabung | <input type="radio"/> motorische Begabung |
| <input type="radio"/> sprachliche Begabung | <input type="radio"/> soziale Begabung |
| <input type="radio"/> künstlerische Begabung | <input type="radio"/> anderes: _____ |

Teil B - Schulleistungen

Bitte beurteilen Sie, soweit es Ihnen möglich ist, die Schulleistungen Ihres Kindes in den aufgeführten Fächern.

1 = ungenügend
2 = genügend
3 = gut
4 = sehr gut

	1	2	3	4
Deutsch (mündlicher Ausdruck)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Deutsch (schriftlicher Ausdruck)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mathematik	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sport	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zeichnen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Handarbeit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

C - Schulschwierigkeiten des Kindes

Beurteilen Sie bitte, soweit es Ihnen möglich ist, die folgenden Aussagen zum Verhalten Ihres Kindes in der Schule mit der rechts aufgeführten Abstufung:

1 = trifft nicht zu

2 = trifft eher nicht zu

3 = trifft eher zu

4 = trifft zu

	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
1. Das Kind zeigt leistungsmässig im Bereich seiner Stärken nicht, was es kann.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Das Kind versucht, seine Stärken zu verbergen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Das Kind zeigt eine niedrige Leistungsbereitschaft.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Das Kind scheint sich oftmals unterfordert zu fühlen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Das Kind leidet unter erschwelter Kontaktaufnahme zu seinen Mitschüler/-innen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Das Kind fühlt sich nicht wohl, wenn es mit seinen Stärken konfrontiert wird.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Das Kind hat vorwiegend Interessen, denen im Unterricht nicht entsprochen werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Das Kind ist zu schnell mit seinen Leistungen zufrieden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Das Kind hat feinmotorische Schwierigkeiten, seinen Ideen Ausdruck zu verleihen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Das Kind erledigt seine Hausaufgaben unzuverlässig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Das Kind verfügt über angemessene Arbeitsstrategien.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Das Kind stellt hohe Anforderungen an sich selbst.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Das Kind zeigt psychosomatische Beschwerden, die mit der schulischen Situation interpretiert werden können.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Das Kind äussert Schulfrustrationen, die in Zusammenhang mit Unterforderung stehen könnten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

D - Entwicklung der letzten Monate

Wie beurteilen Sie die Entwicklung Ihres Kindes in den letzten sechs Monaten, hinsichtlich der folgenden Bereiche:

	<i>Rückfälle</i>	<i>Stagnation</i>	<i>leichte Fortschritte</i>	<i>grosse Fortschritte</i>
- Bereich des Lernens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
- Bereich des Verhaltens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
- Bereich des Wohlbefindens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Herzlichen Dank.

- Ende des Fragebogens -

IX. Fotografien

Foto 1



Foto 2



Foto 3



Foto 4



Foto 5



Foto 6



Foto 7



Foto 8



Foto 9



Foto 10

